



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Maria do Carmo Martins Moreira

**As Organizações Educativas e as Políticas de Avaliação do Desempenho Profissional Docente: As Consequências Pessoais, Profissionais e Organizacionais da Avaliação do Desempenho Profissional Docente**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Sociologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Manuel António Ferreira da Silva**

# DECLARAÇÃO

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

O processo que agora dou por concluído só foi possível com o contributo, direto ou indireto, de um conjunto diversificado de pessoas que, com o seu saber, a sua experiência, a sua disponibilidade e a sua amizade, contribuíram para a consolidação do mesmo e, conseqüentemente, de mais uma etapa de desenvolvimento pessoal, científico profissional e cultural. A todas estas pessoas quero agora manifestar o meu agradecimento, na certeza de que sem a sua colaboração este trabalho não teria sido possível.

Em primeiro lugar, reconhecer o inestimável privilégio de ter tido como meu orientador científico o Professor Doutor Manuel António Ferreira da Silva. Para ele um agradecimento muito especial pela confiança que depositou em mim e no projeto que tinha delineado (apesar das dificuldades que sempre lhe coloquei), pela orientação e supervisão científica, pela disponibilidade concedida e, ainda, pelas sugestões, recomendações e críticas oportunas registadas ao longo de todo o processo, desde a fase de pesquisa até à estruturação final. Sem este acompanhamento, tornar-se-ia difícil levar a cabo a ação e a reflexão que este trabalho integra.

Da mesma forma, agradeço a todos os professores do AEscolas onde desenvolvi o estudo e, particularmente, ao diretor que, desde o primeiro momento, se mostrou extremamente recetivo à investigação a efetuar, disponibilizando-me prontamente todos os documentos que solicitei. A colaboração e disponibilidade demonstradas por todos estes colegas foram imprescindíveis para a realização deste trabalho. Sem eles o trabalho seria obrigatoriamente outro.

De igual modo, um agradecimento muito especial à Diana (primeira impulsionadora deste projeto), pois, sem o seu estímulo constante, a sua permanente disponibilidade e a sua indispensável ajuda, este trabalho não teria sido concluído.

À família e aos amigos agradeço também o apoio, o incentivo que sempre me deram e que foram essenciais para que se dê hoje por concluído este projeto.



## RESUMO

### As Organizações Educativas e as Políticas de Avaliação do Desempenho Profissional Docente: As Consequências Pessoais, Profissionais e Organizacionais da Avaliação do Desempenho Profissional Docente

A avaliação do desempenho docente em Portugal, e à semelhança do que acontece noutros países, tem vindo a assumir uma importância cada vez maior no contexto das políticas educativas, adquirindo, entre nós, uma elevada centralidade com o XVII governo constitucional. É com este governo que a preocupação com esta dimensão da avaliação se torna ainda mais visível, considerando o Ministério da Educação que os professores são os principais responsáveis pela melhoria da qualidade educativa e, conseqüentemente, pelos resultados escolares dos alunos, por um lado, e que a definição e implementação de um modelo de avaliação que distinga os professores em função do mérito seria condição fundamental para a dignificação da profissão docente e para a motivação dos professores, por outro. A avaliação dos professores parece ser, assim, a chave para a resolução dos principais problemas educativos.

Para a concretização de tais propósitos, são promulgados diferentes normativos que sustentam teoricamente a definição e implementação do “novo” modelo de avaliação, obrigando a alterações significativas, particularmente ao nível da estrutura da carreira docente. De acordo com o regulamentado, e num processo estritamente associado a uma cultura meritocrática, os professores passam a ser avaliados com base nas seguintes dimensões: vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar; e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. No entanto, o mérito, traduzido nas menções avaliativas de *Excelente* e *Muito bom*, só pode ser reconhecido/atribuído a uma percentagem pouco significativa da população docente integrada na carreira, respetivamente, 5% e 20%.

Enformada pelas orientações emanadas da administração central e num processo de “avaliação interna”, a avaliação passa a ser realizada pelos “pares”, com poderes legitimados pelo acesso à categoria de professor titular ou outros, e a ter consequências previstas aos níveis de progressão na carreira e de atribuição de prémios, ainda que estes

prêmios (redução do tempo de permanência no escalão e o prêmio de desempenho) se destinem apenas a 25% da população docente (professores com classificação de *Excelente* ou *Muito bom*).

No quadro do que é referido, a autora analisa o modo como os diferentes atores educativos (avaliadores e avaliados) perceberam o modelo de avaliação de desempenho dos professores e a sua implementação num contexto educativo específico e, ainda, as consequências pessoais, profissionais e organizacionais daí resultantes.

Num contexto em que é genericamente aceite que a avaliação do desempenho é condição necessária e indispensável para a melhoria da qualidade educativa, a autora recorre a uma matriz essencialmente qualitativa e ao estudo de caso para analisar o impacto do “novo” modelo de avaliação de professores.

No caso estudado, a autora conclui que as mudanças resultantes da implementação do “novo” modelo de avaliação se distanciam em muito daquilo que, de acordo com o Ministério da Educação (legislador), eram os seus propósitos iniciais. Constata-se que a avaliação de professores em nada contribuiu para a melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria dos resultados escolares e para o desenvolvimento de ambientes facilitadores de inovação e de desenvolvimento profissional. Do mesmo modo, a autora verifica que a avaliação de desempenho não foi capaz de influenciar positivamente a motivação, o desempenho e as competências dos professores, as relações interpessoais e o ambiente educativo. A autora conclui ainda que este modelo de avaliação se traduziu num processo demasiado burocrático que serviu essencialmente para consumir tempo e esforço a todos os envolvidos (avaliadores e avaliados), desviando-os do essencial da sua ação profissional, afetando, assim, os valores invocados na legitimação do processo.

## ABSTRACT

Educational organizations and teacher evaluation policies: personal, professional and organizational consequences of teacher performance evaluation

In Portugal, as in many other countries, evaluating the performance of teachers has become an increasingly important dimension in education policies.

The concern with this type of evaluation became more obvious during the administration of the 17<sup>th</sup> constitutional government. On the one hand, teachers were seen as the main promoters of educational quality and, thereby, as greatly responsible for the students' school results. On the other hand, conceiving and implementing an evaluation model based on the appraisal of merit was considered a fundamental condition to dignify the career and motivate teachers. Teacher assessment was, thus, seen as the key for the major education problems.

To achieve such goals and, at the same time, setting the theoretical background for the “new” evaluation model, several legal documents were issued, determining major changes in the education system, especially in what concerned the structure of teacher career. According to the legislation, in a process strictly associated with a meritocratic culture, teacher assessment came to be based on the following aspects: professional, social and ethic dimensions; development of teaching and learning; participation in school life and relationship with the school community; and professional training throughout the career. However, professional merit, certified by the classifications of *Excellent* and *Very Good*, can only be recognized for a small percentage of teachers integrated in the career, 5% and 20% respectively.

In compliance with government instructions and in an “internal evaluation” process, teachers are now assessed by their “peers”, whose legitimacy as evaluators derives from holding the title of *professor titular*, for instance. Furthermore, evaluation results affect career progress and reward entitlement (reduction of time permanence at a career stage or a performance prize), although only 25% of teachers (those classified as *Excellent* or *Very Good*) can benefit from rewarding.

In this framework, the author analyses the way the different education agents (the evaluators and the evaluated) perceived the model of teacher performance evaluation within a specific educational context and also the resulting professional, personal and organizational consequences.

Acknowledging that teacher evaluation is necessary and fundamental for the improvement of educational quality, the author adopts a qualitative approach and implements a case study to analyze the outcomes of the new model of teacher evaluation.

In this particular case, it is concluded that changes deriving from the implementation of the new evaluation model are quite distant from the goals intended by the Ministry of Education (legislator). The author observes that teacher assessment did not contribute to enhance learning conditions, to improve students' results and to create a working environment that stimulates innovation and professional development. Additionally, it is noted that teacher performance evaluation did not have a positive impact neither on teachers' motivation, performance and skills nor on their personal relationships and educational environment. Finally, the author states that the evaluation process was extremely bureaucratic, time- and effort-consuming, making all people involved neglect their essential educational duties and tasks, thus compromising the values that it had set out to pursue in the first place.



# ÍNDICE GERAL

<b>DECLARAÇÃO</b>	<b>ii</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>iii</b>
<b>RESUMO</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>vii</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b>	<b>ix</b>
<b>SIGLAS E ACRÓNIMOS</b>	<b>xiii</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b>	<b>xv</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	<b>xv</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	<b>xvii</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – A avaliação no campo da educação: algumas notas sobre a sua emergência e evolução</b>	<b>17</b>
1. Evolução do conceito de avaliação e das suas funções e objetos	18
1.1. Funções da avaliação	26
2. Avaliação educacional como campo e seus sentidos e significados	29
2.1. <i>Professor ideal</i>	32
3. Modelos contemporâneos de avaliação educacional	37
3.1. Avaliação por objetivos – Ralph Tyler	38
3.2. Avaliação “goal-free”- Michael Scriven	40
3.3. Avaliação para a tomada de decisão – Daniel Stufflebeam (e outros)	43
3.4. Avaliação respondente ( <i>responsive evaluation</i> ) - Robert Stake	45
3.5. Avaliação como prática política – Barry MacDonald	46
<b>Capítulo II – Considerações gerais sobre a emergência da avaliação do desempenho profissional</b>	<b>55</b>
1. Avaliação de desempenho profissional: elementos para uma análise compreensiva acerca da sua justificação	56
2. Os objetivos da avaliação do desempenho profissional	70
3. Os avaliadores e a sua formação	76
4. Objetividade <i>versus</i> subjetividade no processo de avaliação do desempenho profissional	86
5. Emergência da ADD e as suas razões	89

6. Os propósitos da avaliação do desempenho docente	97
7. Avaliação do desempenho docente em Portugal: as conceções que a sustentam	106
7.1. Avaliação meritocrática (sistema por quotas)	106
7.2. Desenvolvimento profissional dos professores e avaliação do desempenho	108
7.3. Formação contínua de professores	114
8. Os processos de ADD e os seus métodos/instrumentos mais relevantes	125
8.1. Autoavaliação	126
8.2. Observação de aulas	133
8.3. Resultados escolares	140
8.4. Avaliação pelos pares	143
8.5. Avaliação pelos alunos	146
8.6. Portefólio do docente	147
9. <i>Modelos de avaliação do desempenho profissional docente</i>	152
9.1. Modelo de processo	152
9.2. Modelo de produto	155
<b>CAPÍTULO III – A gestão escolar, a autonomia e ADD em democracia: a(s) retórica(s) oficial(ais) e as realidades localmente construídas</b>	<b>165</b>
1. A escola e a sua especificidade organizacional	166
2. <i>A gestão democrática</i> desde a revolução até à publicação da LBSE (1974-1985): a evolução dos tópicos <i>autonomia e avaliação do desempenho docente</i>	176
2.1. 1974-1976: normativos do período autogestionário	178
2.2. A ADD em Portugal: breves notas acerca da sua emergência e evolução	188
2.2.1. A ADD desde Marquês de Pombal até ao “Estado Novo”	188
2.2.2. 1976-1985: período de <i>normalização</i>	196
3. 1985-1995 - Reforma educativa: da Lei de Bases do Sistema Educativo ao <i>novo</i> modelo de gestão	199
3.1. O <i>novo</i> modelo de gestão	212
4. 1995-2002 - <i>Reformar a reforma</i> : (des)centralização e autonomia das escolas	229
4.1. Programa de <i>reforço de autonomia das escolas</i>	231
4.2. O Decreto-Lei 115-A/98: a realidade da autonomia como ficção	238
5. Os sistemas de avaliação de professores de 1992 e de 1998	249
5.1. 1992: O primeiro sistema formal de avaliação de professores em Portugal	249
5.2. 1998: O segundo sistema formal de avaliação de professores em Portugal	257

5.3. Similitudes e particularidades dos modelos de ADD abordados	263
<b>CAPÍTULO IV – Avaliação do desempenho profissional docente em Portugal no início do século XXI</b>	<b>273</b>
1. 2000-2010: Autonomia e gestão das escolas	274
2. O sistema de avaliação do desempenho profissional docente de 2007	280
2.1. As alterações que se impõem e as suas dimensões	280
2.2. Estrutura da carreira docente	287
2.2.1. Professor titular e professor (carreira bifurcada)	287
2.2.2. Condições de acesso e progressão na estrutura da carreira docente	293
2.2.3. Âmbito de aplicação	295
3. Formação contínua de professores	296
4. A nova proposta de avaliação e participação em avaliação do desempenho profissional docente em 2007	297
4.1. Razões da sua emergência e da centralidade que pretendia adquirir	297
4.2. Descrição do processo e os procedimentos a que foi sujeito	301
4.2.1. As dimensões e os parâmetros de avaliação	302
4.2.2. Os intervenientes e o seu papel	303
4.2.3. O processo e as suas fases	332
4.3. Outras especificidades do processo	334
4.4. O primeiro ciclo avaliativo	348
<b>Capítulo V – A metodologia e sua fundamentação: os procedimentos teórico-metodológico do processo de investigação</b>	<b>359</b>
1. Fundamentação teórica e metodológica	360
1.1. Orientação epistemológica	360
1.2. Metodologia de referência	367
2. Caracterização do contexto de investigação	372
2.1. Agrupamento de escolas: meio de inserção, escola sede e escolas agrupadas	322
2.2. Os órgãos de administração e gestão do AEscolas e as estruturas de orientação educativa	375
3. Procedimentos metodológicos	380
3.1. Seleção do contexto de investigação e escolha da temática	380
3.2. Questões orientadoras	383
3.3. Amostra: constituição e caracterização	384

3.4. Processo de recolha de dados	393
3.4.1. Inquérito por questionário	396
3.4.2. Inquérito por entrevista	400
3.4.3. Pesquisa e análise documental	403
3.4.4. Análise de conteúdo	405
3.4.5. Observação	408
<b>CAPÍTULO VI – Avaliação do desempenho docente: as representações de avaliadores e avaliados</b>	<b>413</b>
1.Representações sobre a avaliação e o desempenho docente	414
1.1. Necessidade	414
1.2. Objetividade	418
1.3. Mérito e justiça	422
1.4. Finalidades	425
2.Representações sobre os aspetos formais do modelo de avaliação	427
2.1. Objetivos individuais	429
2.2. A ficha de autoavaliação	432
2.3. Observação de aulas	436
2.4. Resultados escolares	442
2.5. Abandono escolar	446
2.6. Avaliação pelos pares	449
2.7. Menções avaliativas	455
2.8. Sistema de quotas	457
2.9. Avaliação pelos encarregados de educação	463
2.10. Entrevista	468
2.11. Instrumentos de registo	470
2.12. Período de tempo	474
2.13. Comissão de coordenação da avaliação do desempenho	475
2.14. Opiniões sobre o modelo em geral	477
3. Representações sobre os efeitos da avaliação do desempenho docente nas pessoas, nos profissionais e nas organizações	481
3.1. Representações sobre os efeitos da ADD nas pessoas	481
3.2. Representações sobre os efeitos da ADD nos profissionais	489
3.2.1. Desenvolvimento profissional	489

3.2.2. Relações profissionais	497
3.2.3. Partilha de materiais e experiências profissionais	500
3.2.4. Expectativas profissionais	502
3.3. Representações sobre os efeitos da ADD nas organizações	503
3.3.1. Melhoria das condições de aprendizagem	504
3.3.2. Melhoria dos resultados escolares	507
3.3.3. Clima organizacional	510
3.3.4. Melhoria das escolas	512
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>517</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>531</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>569</b>

## **SIGLAS E ACRÓNIMOS<sup>1</sup>**

<b>ADD</b>	Avaliação do Desempenho Docente
<b>ANM</b>	Associação Nacional de Municípios
<b>CAA</b>	Comissão de Acompanhamento e Avaliação
<b>CEN</b>	Companhia Editora Nacional
<b>CCAP</b>	Conselho Científico para a Avaliação de Professores
<b>CD</b>	Conselho de Docentes
<b>CE</b>	Conselho Executivo
<b>CEE</b>	Centro de Estudos da Escola
<b>CCP</b>	Componente Científico Pedagógica
<b>CFP</b>	Centro de Formação de Professores
<b>CIED</b>	Centro de Investigação em Educação
<b>CIS</b>	Centro de Investigaciones Sociológica
<b>CNAP</b>	Confederação Nacional de Associações de Pais
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CRSE</b>	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
<b>DEB</b>	Departamento de Ensino Secundário

---

<sup>1</sup> Siglas e acrónimos utilizados no texto e na bibliografia.

<b>DES</b>	Departamento do Ensino Secundário
<b>DGAE</b>	Direção Geral da Administração Educativa
<b>DGEBS</b>	Direção Geral do Ensino Básico e Secundário
<b>DGRHE</b>	Direção Geral dos Recursos Humanos em Educação
<b>DL</b>	Decreto-Lei
<b>DPE</b>	Departamento de Pedagogia e Educação
<b>DR</b>	Decreto Regulamentar
<b>DSRN</b>	Direção dos Serviços da Região do Norte
<b>EB 2-3</b>	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos
<b>ECD</b>	Estatuto da Carreira Docente
<b>EE</b>	Encarregado de Educação
<b>EPU</b>	Editora Pedagógica e Universitária
<b>FCG</b>	Fundação Calouste Gulbenkian
<b>FCT</b>	Fundação para a Ciência e Tecnologia
<b>FML</b>	Fundação Manuel Leão
<b>FENPROF</b>	Federação Nacional dos Professores
<b>FPCE</b>	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
<b>GEP</b>	Gabinete de Estudos e Planeamento
<b>IIE</b>	Instituto de Inovação Educacional
<b>IE</b>	Instituto de Educação
<b>IEP</b>	Instituto de Educação e Psicologia
<b>IP</b>	Instituto de Psicologia
<b>IGE</b>	Inspeção Geral da Educação
<b>INIC</b>	Instituto Nacional de Investigação Científica
<b>ISCSP</b>	Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
<b>ISPV</b>	Instituto Superior Politécnico de Viseu
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>OEFP</b>	Observatório do Emprego e Formação Profissional
<b>PAA</b>	Plano Anual de Atividades
<b>PCE</b>	Projeto Curricular de Escola

<b>PE</b>	Projeto Educativo
<b>PPU</b>	Promoções e Publicações Universitárias
<b>PUF</b>	Presses Universitaires de France
<b>RI</b>	Regulamento Interno
<b>SASE</b>	Serviço de Ação Social Escolar
<b>SIADAP</b>	Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública
<b>SPN</b>	Sindicato de Professores do Norte
<b>SPO</b>	Serviços de Psicologia e Orientação
<b>UA</b>	Universidade de Aveiro
<b>UL</b>	Universidade de Lisboa
<b>UM</b>	Universidade do Minho
<b>UP</b>	Universidade do Porto
<b>UTL</b>	Universidade Técnica de Lisboa

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Teste de qui-quadrado à correlação entre a avaliação da CCP e a necessidade da ADD	389
<b>Tabela 2</b>	Teste de qui-quadrado à correlação entre a solicitação da avaliação da CCP e o tempo de serviço total dos inquiridos	390
<b>Tabela 3</b>	Validação cruzada de solicitação da avaliação de CCP e do tempo de serviço total	390
<b>Tabela 4</b>	Representações sobre os aspetos formais do modelo	428
<b>Tabela 5</b>	Representações sobre os efeitos da avaliação do desempenho docente	483

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Objetivos da avaliação do desempenho profissional/Caetano	7
<b>Quadro 2</b>	Objetivos da avaliação do desempenho profissional: síntese das diferentes perspetivas	7
<b>Quadro 2.2</b>	Imagens organizacionais da escola: síntese das principais características	17

<b>Quadro 3</b>	Principais características dos modelos de ADD (1992 e 1998)	26
<b>Quadro 4</b>	Estrutura remuneratória	29
<b>Quadro 5</b>	Dimensões da avaliação	30
<b>Quadro 6</b>	Avaliadores e parâmetros avaliativos	30
<b>Quadro 7</b>	Intervenientes no processo de avaliação	30
<b>Quadro 8</b>	Documentos e aspetos a considerar	30
<b>Quadro 9</b>	Documentos /fichas de autoavaliação (parâmetros classificativos)	30
<b>Quadro 10</b>	Avaliação efetuada pelo coordenador de departamento (parâmetros avaliativos)	31
<b>Quadro 11</b>	Avaliação efetuada pelo diretor (parâmetros avaliativos)	32
<b>Quadro 12</b>	Avaliação realizada pelo inspetor	33
<b>Quadro 13</b>	Constituição e competências da CCAD	33
<b>Quadro 14</b>	Fases do processo de avaliação	33
<b>Quadro 15</b>	Outros aspetos a considerar	33
<b>Quadro 16</b>	Menções avaliativas	33
<b>Quadro 17</b>	Percentagens para a atribuição das menções de <i>Excelente</i> e <i>Muito bom</i>	33
<b>Quadro 18</b>	Efeitos da avaliação de desempenho	34
<b>Quadro 19</b>	Regimes especiais de avaliação do desempenho docente	34
<b>Quadro 20</b>	Avaliação do desempenho no ciclo avaliativo 2007/2009	34
<b>Quadro 21</b>	Alunos por ciclo e ano de escolaridade (2.º e 3.º)	37
<b>Quadro 22</b>	Crianças da educação pré-escolar	37
<b>Quadro 23</b>	Alunos do 1.º CEB	37
<b>Quadro 24</b>	Pessoal docente	37
<b>Quadro 25</b>	Pessoal não docente	37
<b>Quadro 26</b>	Constituição dos órgãos de administração e gestão	37
<b>Quadro 27</b>	Competências dos órgãos de administração e gestão	37
<b>Quadro 28</b>	Estruturas de supervisão e orientação pedagógica	37
<b>Quadro 29</b>	Áreas prioritárias e linhas de ação para a promoção do sucesso escolar	37
<b>Quadro 30</b>	Entrevistas realizadas	39
<b>Quadro 31</b>	Inquéritos aplicados e inquéritos respondidos	39
<b>Quadro 32</b>	Documentos recolhidos e analisados	40
<b>Quadro 33</b>	Matriz de redução de dados	40



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Docentes por sexo e idade	385
<b>Gráfico 2</b>	Docentes por departamento curricular	386
<b>Gráfico 3</b>	Habilitações académicas dos docentes	386
<b>Gráfico 4A</b>	Cargos desempenhados pelos docentes até 2007	387
<b>Gráfico 4B</b>	Outros cargos desempenhados pelos docentes até 2007	388
<b>Gráfico 5</b>	Situação profissional dos docentes	388
<b>Gráfico 6</b>	Solicitação de avaliação da CCP	389
<b>Gráfico 7</b>	Tempo de serviço segundo a solicitação ou não da avaliação da CCP	391
<b>Gráfico 8</b>	Representações sobre a avaliação do desempenho docente	415
<b>Gráfico 9</b>	A definição de objetivos individuais destina-se a legitimar o processo	430
<b>Gráfico 10</b>	A ficha de autoavaliação é um instrumento pertinente	433
<b>Gráfico 11</b>	A observação de aulas é indispensável para avaliação da CCP	437
<b>Gráfico 12</b>	Os resultados escolares devem ser tidos em conta no processo de ADD	444
<b>Gráfico 13</b>	Contemplar a taxa de abandono escolar na ADD é pertinente	447
<b>Gráfico 14</b>	A avaliação pelos pares é adequada	450
<b>Gráfico 15</b>	A definição de quotas é essencial no processo de avaliação	458
<b>Gráfico 16</b>	Opiniões sobre a adequabilidade do modelo	478
<b>Gráfico 17</b>	A ADD interferiu negativamente nas relações familiares dos professores	482
<b>Gráfico 18</b>	A ADD interferiu negativamente nas relações de amizade dos professores	484
<b>Gráfico 19</b>	A ADD contribui para o desenvolvimento profissional dos professores	490
<b>Gráfico 20</b>	A ADD contribuiu para a melhoria das condições de aprendizagem	505
<b>Gráfico 21</b>	A ADD contribuiu para a melhoria dos resultados escolares	507
<b>Gráfico 22</b>	O “clima”/ambiente vivido nesta escola no primeiro momento de ADD foi tranquilo	510
<b>Gráfico 23</b>	A ADD contribuiu para a melhoria do funcionamento das escolas	513



# INTRODUÇÃO

---

## 1. A temática e a sua pertinência

O conceito de avaliação enquanto objeto de análise de diferentes domínios científicos orienta-se por finalidades diversas e segue caminhos metodológicos diferentes. No entanto, é hoje genericamente aceite que a avaliação tem vindo a assumir uma importância cada vez maior nos diferentes setores da sociedade e que as concetualizações relativamente à sua natureza e importância em contextos e ambientes distintos são sustentadas por diferentes teorias e paradigmas sociológicos.

O aumento da importância atribuída à avaliação deve-se, como referem Almerindo Afonso (1994 e 2001) e Natércio Afonso (2001 e 2002), entre outros, ao emergir da avaliação como mecanismo de regulação de ensino, ao aparecimento de novos domínios educativos, à evolução das políticas educativas, à reconfiguração do papel do estado no que diz respeito ao serviço público de educação, ao aumento da centralização dos processos de avaliação, ao aparecimento de novas dimensões avaliativas, nomeadamente a avaliação do desempenho profissional dos professores, ao aumento dos estudos científicos, nomeadamente no campo da sociologia da educação e, especificamente, da sociologia da avaliação, e, ainda, ao papel das organizações internacionais responsáveis por acompanhar e analisar o modo de funcionamento dos sistemas educativos. A preocupação em tudo avaliar leva mesmo Almerindo Afonso (2002c) a admitir que estamos perante uma verdadeira “obsessão avaliativa” registada ao nível da administração central, alastrando-se a toda a sociedade de um modo imperativo. Para a crescente preocupação com as questões da avaliação contribuiu o facto de a avaliação estar presente em todos os domínios da sociedade, desde o funcionamento e coordenação dos sistemas educativos à internacionalização da economia, entre outros aspetos.

A importância atribuída à avaliação é de tal ordem significativa que obrigou, como nos dão conta Clímaco (1992) e Rodrigues (1993), a que a mesma se tenha vindo a formalizar, a aperfeiçoar, a tecnicizar, a profissionalizar e a diferenciar. Ainda no âmbito da importância que a avaliação tem vindo a assumir, assistimos também a uma forte pressão sobre a avaliação e a uma procura da mesma aos níveis social e

institucional (Figari, 1996) e pedagógico (Barroso, 1991).

## **2. Avaliação educacional**

À semelhança do que acontece noutros setores da sociedade, no domínio da educação, a julgar pelos estudos empíricos que têm surgido relativamente à avaliação, pela literatura especializada que tem sido publicada, pela atenção que organizações internacionais como a OCDE e a UNESCO, particularmente direcionadas para questões de educação, lhe têm dedicado, a relevância da avaliação é cada vez maior.

Do mesmo modo, os estudos realizados, no âmbito da sociologia da educação comparada, por Smyth (1994), Almerindo Afonso (1998) e Barroso (2003) revelam que a evolução da avaliação (tanto do ponto de vista teórico como prático) tem sido idêntica nos diferentes países, independentemente da posição ocupada pelos mesmos no contexto internacional, e que as mesmas políticas e práticas educativas são aplicadas em contextos diferentes e, por vezes, com finalidades diferentes (A. Afonso, 1994, p. 8, e 1998, p. 89).

As mudanças ocorridas a nível mundial no campo da educação estão associadas, como nos dão conta Bernstein (1990), Almerindo Afonso (1994, 1998, 2002e, 2002d), Dale (2001) e Antunes (2004), a mecanismos de globalização com repercussões na estrutura organizacional das sociedades contemporâneas em geral e dos seus sistemas educativos em particular. Estes sistemas educativos, como refere Bernstein (1990, p. 139), revelam cada vez mais aspetos comuns, independentemente das diferenças ideológicas ou das práticas políticas que caracterizam as sociedades modernas. A perspetiva de globalização proposta pelos autores assinalados permite-nos, de acordo de Almerindo Afonso (1998, p. 90, e 2002e, pp. 111-112), reconhecer que as sociedades enquanto unidades de análise sociológica restringidas às fronteiras locais ou nacionais, nas quais se baseiam os processos sociais, se veem obrigadas, para uma análise sociológica mais adequada, a recorrer a uma permanente alusão a contextos mais abrangentes, sendo indispensável atender ao que acontece no contexto mundial, o que o autor identifica como o impacto da economia mundial na (re)definição das políticas educativas.

É neste contexto que a avaliação das aprendizagens dos alunos (principal objeto de estudo da avaliação educacional durante sucessivas décadas) cede lugar às diferentes

dimensões da avaliação educacional que hoje conhecemos e das quais destacamos a avaliação de programas e projetos, as metodologias de ensino, do currículo, das escolas, dos gestores, das inovações e, mais recentemente, a avaliação do desempenho profissional docente, dimensão que constitui o objeto central do presente trabalho.

### **3. Avaliação de professores**

É no âmbito do que acabámos de mencionar e, particularmente, no domínio da avaliação de professores que se enquadra o trabalho de investigação que efetuámos – *As Organizações Educativas e as Políticas de Avaliação do Desempenho Docente: Consequências Pessoais, Profissionais e Organizacionais da Avaliação do Desempenho Profissional Docente*. Assim, procurámos perceber de que modo este objeto de avaliação (regulado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro) contribuiu para a construção de novos sentidos para a “profissão” docente, para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e também para o próprio campo da avaliação. Para a análise, convocámos os objetivos elencados no modelo e as opiniões de diferentes atores educativos, nomeadamente professores avaliadores e avaliados, no sentido de percebermos em que grau os propósitos da avaliação do desempenho docente anunciados terão sido alcançados. Deste modo, procurámos saber se a avaliação do desempenho profissional docente tem vindo a contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e, num mesmo movimento, para o desenvolvimento organizacional, dado que estas dimensões constituem o núcleo central da retórica que acompanha e procura legitimar as políticas de avaliação em questão.

A opção pela temática da avaliação prende-se com o trabalho anteriormente desenvolvido (avaliação institucional escolar) e, particularmente, com as mudanças no processo de regulação das escolas e da profissão docente.

A avaliação do desempenho profissional, como veremos, apesar de prevista desde a emergência da escola e da profissão, apenas nas últimas décadas adquiriu a centralidade que todos lhe reconhecem no domínio das práticas de regulação das organizações escolares.

A queda do muro de Berlim e o emergente fim da *Guerra Fria*, como afirmam muitos autores, aliados ao processo de erosão do chamado Estado-providência que vem

ocorrendo em alguns países centrais desde o início da década de 70 (a partir da chamada crise petrolífera ocorrida em 1973), abriram as portas para a reemergência de uma ideologia que muitos consideraram enterrada (Hobsbawm, 1996) e que nunca mais deixou de ser central no domínio das políticas públicas, particularmente nos países de expressão anglo-saxónica e naqueles que, por diversas razões, tinham (e têm) necessidade de recorrer à “ajuda” internacional. A ideologia a que nos referimos é designada por muitos como neoliberal, por outros como ultraliberal e ainda por alguns como pós-liberal. De acordo com Chomsky (2000), essa ideologia nem é nova nem liberal, pois o liberalismo, quando emergiu pela primeira vez na história da humanidade, foi revolucionário e transformador – a “nova ideologia” é legitimada nos mesmos pressupostos, mas agora utilizada para favorecer as coligações de interesses dominantes e poderosos. Essa ideologia está fundada na crença na capacidade de autorregulação do mercado (mercado livre autorregulado) e a avaliação é o campo utilizado como modo privilegiado de legitimação de políticas públicas restritivas e amigas dos interesses dominantes nas sociedades<sup>2</sup>.

#### **4. Metodologia de investigação**

A consumação dos propósitos elencados implica a definição de um quadro metodológico suscetível de assegurar a concretização dos mesmos. Procurámos aliar a adequabilidade da metodologia adotada (de natureza qualitativa) às especificidades organizacionais, sociopolíticas e culturais inerentes ao contexto de um agrupamento de escolas específico, no qual interagem diferentes atores (particularmente docentes) que, por inerência da posição diferenciada que ocupam, traduzem esquemas de cognição, interpretação e explicação dos fenómenos muito diversificados. Destes esquemas, em determinados momentos concordantes e noutros discordantes, emergem lógicas de ação diferenciadas que interferem tanto no ato de avaliar como no de ser avaliado. A opção pela abordagem qualitativa deve-se essencialmente à possibilidade de descrever e interpretar a realidade em estudo, privilegiando para o efeito as opiniões dos atores selecionados. No entanto, recorreremos a técnicas de recolha e tratamento de informação quantitativas, no sentido de complementar a análise da realidade em estudo e de apreender os sentidos e significados do desempenho docente e da sua avaliação com base nos discursos e nas práticas dos atores, ou seja, numa perspetiva de *sociologia da ação*.

---

<sup>2</sup> A este propósito ver Manuel Silva (2007).

Assim, a metodologia adotada centrou-se nos processos e a opção epistemológica enquadra-se no paradigma da *sociologia compreensiva e interpretativa* de raiz weberiana, até porque à sociologia compete articular o que é considerado evidente para a generalidade dos indivíduos com os fenómenos que apenas alguns são capazes de observar, interpretar e explicar no que se refere à organização das sociedades e das relações interpessoais, reafirmando-se o distanciamento entre o que as coisas são e aquilo que aparentam ser.

## **5. O trabalho e a sua estrutura**

No capítulo I a atenção recai sobre a questão da evolução do conceito de avaliação, reconhecendo-se que o processo de avaliação varia entre um ato informal e um processo formal e complexo indispensável para a credibilidade de projetos e programas de avaliação e que subjacentes ao mesmo estão princípios epistemológicos, teóricos, filosóficos, políticos, ideológicos e metodológicos, princípios que não impedem que o(s) conceito(s) se enquadre(m) em abordagens mais ou menos específicas em função da forma como se encara a avaliação, ou seja, como uma questão meramente técnica, como determinação do mérito ou valor de alguém ou de algo ou como um processo indispensável para a tomada de decisão. A polissemia do conceito é justificada pela natureza do objeto de estudo e pela variedade de áreas disciplinares, cada uma com interesses específicos, que dele se têm ocupado. Para a abordagem da temática em causa recorreremos a variadas fontes, das quais destacamos: Almerindo Afonso (2002c), Stufflebeam & Shinkfield (1989), Barbier (1990), Figari (1996), Clímaco (1998), entre outros.

É notório que a avaliação em geral e a avaliação educacional em particular têm vindo a assumir cada vez maior relevância nas sociedades atuais, registando-se um aumento da procura da mesma a todos os níveis que quisermos considerar, fator que contribuiu para a cientifização, tecnicização e profissionalização das práticas de avaliação. Do mesmo modo, assistimos, por um lado, à formalização da avaliação e ao aumento das áreas de intervenção ao nível dos objetos avaliados e, por outro, ao aperfeiçoamento e diversidade de métodos utilizados, ao aumento dos investimentos financeiros e da qualidade pedagógica. Verificamos, assim, como refere Almerindo Afonso (1998), que a avaliação educacional se assume simultaneamente como um

*mecanismo de regulação* e um mecanismo de desregulação e, ainda, como um *mecanismo de controlo social e de legitimação política*.

Paralelamente, e tendo como referente o facto de a administração central considerar que a avaliação do desempenho docente se justifica como uma forma de privilegiar o mérito, abordamos também, e com base em diferentes autores, nomeadamente Perrenoud (2000), Davis & Thomas (1992), Gimeno Sacristán (1991), Marchesi & Martín (2003), Darling-hammond (2010), as principais características do *professor ideal*, constructo utilizado sempre que se pretende definir um perfil tipo para a docência.

Por outro lado, atendemos aos principais modelos de avaliação educacional utilizados, nomeadamente aos propostos por Ralph Tyler (avaliação por objetivos), Michael Scriven (avaliação “goal-free”), Daniel Stufflebeam (avaliação para a decisão), Robert Stake (avaliação respondente), Parlett & Hamilton (avaliação iluminada) e MacDonald (avaliação política). Partimos do princípio de que não há uma definição única de modelo e que a pluridimensionalidade que o conceito encerra está associada a um campo epistemológico específico. Pensar num modelo é, como nos dão conta Bonniol & Vial (2001, p. 11), “utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes”. Todavia, subjacentes a cada um dos modelos estão diferentes conceções sobre o processo de ensino e também diferentes procedimentos metodológicos a adotar que variam de acordo com os resultados que se pretende alcançar.

No capítulo II, abordamos a avaliação do desempenho profissional nas organizações a partir das alterações verificadas ao nível das condições de trabalho e de produção ocorridas, essencialmente, no período que sucede a Revolução Industrial e para as quais se constituíram da maior importância os contributos de Fayol, Taylor e Mayo. Num contexto de melhoria das condições de riqueza e poder, reconhecia-se a necessidade de aumentar a produção e admitia-se que a mesma resultava: da estruturação do trabalho em função da atribuição de maiores responsabilidades aos trabalhadores no âmbito da organização do processo produtivo; da especialização do trabalho e da mecanização do processo produtivo; e da satisfação dos trabalhadores, conseguida através do reconhecimento dos mesmos como parte de um todo que é a organização. Neste contexto, a avaliação tinha como finalidade, essencialmente, verificar o desempenho dos indivíduos ao mesmo tempo que se assumia como um instrumento de controlo. A realidade vivida nos mais variados tipos de organizações



depressa foi transposta para as organizações educativas sem que se atendesse às suas especificidades. No entanto, o controlo como propósito da avaliação do desempenho profissional parece manter-se em qualquer organização (escolar ou não escolar), ainda que, de acordo com a literatura disponível sobre a temática, outros desígnios lhe estejam diretamente associados, nomeadamente o recrutamento e seleção de pessoal, a formação e o desenvolvimento profissional, a promoção na carreira e a remuneração dos funcionários.

Ainda neste âmbito de análise, consideramos também os objetivos da avaliação do desempenho docente, que variam conforme servem interesses individuais ou organizacionais. No primeiro caso, a avaliação, para além de dar *feedback* do desempenho ao avaliado, serve para verificar os efeitos da formação e para determinar os planos de desenvolvimento a propor aos avaliados. No tocante à organização, os objetivos estão essencialmente direcionados para a gestão a diferentes níveis dos recursos humanos. A questão dos avaliadores e da sua formação, associada ao reconhecimento de competências técnicas e científicas nos mesmos, é outro aspeto que também se constitui da maior importância. Na sequência da questão da formação dos avaliadores, abordamos também o tema da objetividade *versus* subjetividade no processo de avaliação do desempenho que, ao interferir (positiva ou negativamente) nos resultados da avaliação, “obriga” à adoção de novos procedimentos, no sentido de colmatar os efeitos que lhe estão subjacentes.

Assim, registamos que o crescente aumento da preocupação com a avaliação do desempenho profissional docente prende-se, alegadamente (de acordo com o que podemos designar por “retórica oficial”), com a necessidade de ‘prestação de contas’ e de credibilização pública do trabalho desenvolvido pelos professores e das escolas, procurando estabelecer-se uma relação de causa-efeito entre avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional das escolas e a qualidade das aprendizagens dos alunos. Pretende-se, assim, associar a esta prática de avaliação propósitos formativos assentes numa perspetiva de desenvolvimento pessoal na qual os avaliados são parte integrante do processo de avaliação e o seu desenvolvimento passa, para além do reconhecimento dos aspetos positivos de maior relevância no seu desempenho, pela identificação dos aspetos a necessitar de melhoria e pela participação em processos de formação suscetíveis de solucionar essa dificuldade. Independentemente da modalidade de avaliação adotada (formativa ou sumativa), identificam-se vantagens e inconvenientes nas duas

modalidades, o que nos permite privilegiar a dimensão formativa como base do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Paralelamente, abordamos os principais instrumentos do processo de avaliação de desempenho (muitas vezes designados por “métodos”), coincidentes na sua maioria com os utilizados no caso do modelo em análise: a autoavaliação, a observação de aulas, os resultados escolares, a observação pelos pares, a avaliação pelos alunos e a avaliação através do portefólio. A autoavaliação (também de acordo com a retórica oficial e com uma retórica emergente no campo científico e que tem servido os propósitos de legitimação das práticas de controlo da educação e das políticas educativas) é considerada indispensável para o envolvimento do avaliado no processo de avaliação, para a concretização do desenvolvimento profissional e, numa perspetiva organizacional, para o fim do papel de juiz absoluto assumido pelo avaliador e é tida, ainda, como uma forma de legitimar o processo. Numa perspetiva formativa e de desenvolvimento profissional, a autoavaliação passa pelo professor tomar consciência daquilo que faz e como faz, concretizando-se em diferentes fases que podem desenvolver-se formalmente (como acontece no modelo de avaliação de professores em estudo, na medida em que a mesma é obrigatória) ou informalmente. A observação de aulas passa pela recolha de informação sobre a prática pedagógica dos professores nas dimensões científica, pedagógica e didática. A este método de avaliação está associada a falta de objetividade do avaliador, daí ser considerado adequado para analisar comportamentos e ações, mas desajustado para compreender toda a ação pedagógica do professor e tudo o que lhe está associado. A avaliação em função dos resultados escolares tem subjacente a necessidade de avaliar a eficácia do professor (*teacher effectiveness*) sustentada pela obrigatoriedade de o mesmo evidenciar o seu trabalho com o recurso a diferentes registos. No entanto, o recurso a esta metodologia, para além de não assegurar uma relação causal exclusiva entre a avaliação do desempenho do professor e as aprendizagens dos alunos, pode conduzir à manipulação dos dados. A verificar-se esta adulteração dos resultados das aprendizagens dos alunos, a avaliação pode ser mais prejudicial do que benéfica. O método de ‘avaliação pelos pares’ é considerado em alguma literatura como um dos métodos mais adequados para a avaliação do desempenho dos professores, sendo esta afirmação justificada por ser um método que serve tanto propósitos formativos como propósitos sumativos, por conceptualizar os pares como os profissionais que dispõem de mais dados para se pronunciarem sobre o desempenho dos colegas, também por estarem mais

familiarizados com os contextos específicos em que os professores trabalham. Todavia, atendemos também à posição dos que questionam a “qualidade científica” dos pares para o desempenho da função de avaliador, ou seja, a sua legitimidade. A avaliação pelos alunos fundamenta-se no facto de os mesmos serem os principais “clientes” do serviço prestado pelo professor. Contudo, embora se admita que os alunos estão numa posição singular para disponibilizar informação importante para avaliar os professores, reconhece-se, do mesmo modo, que a informação disponibilizada por estes atores pode não garantir a validade e a fiabilidade necessárias a um processo desta natureza. O portfólio do docente, enquanto método indireto de avaliação, reúne um conjunto de evidências que traduzem o percurso profissional do seu autor e parte da atividade docente desenvolvida durante um determinado período de tempo. Através deste documento é possível obter dados de carácter académico, profissional e pessoal.

No capítulo III e no sentido de enquadrarmos a avaliação do desempenho docente no quadro das organizações escolares e da avaliação em geral, começamos por sintetizar alguns dados que enformam a especificidade das organizações escolares. O enquadramento da especificidade das organizações escolares é sustentado, por um lado, pelo desenvolvimento das sociedades, pela criação de organizações especializadas e pela importância que as organizações formais assumem na sociedade em geral e, por outro, pela multiplicidade de definições de organização e pela necessidade de recorrer a diferentes quadros conceptuais para a sua análise. Como nos dá conta Licínio Lima (1998a, p. 48), “o conceito de organização conduz-nos a um universo de inúmeras definições, pontos de vista, quadros conceptuais, etc.”. No entanto, o estudo da escola como organização, efetuado com base nos referentes utilizados para a generalidade das organizações, tem como objeto reconhecer à escola a sua especificidade enquanto organização e unidade socialmente construída para a obtenção de um determinado fim, aspetos que não nos impedem de assumir a escola como uma organização complexa na qual têm vindo a ser aplicadas as funções administrativas ligadas às organizações burocráticas.

Tendo como referente a especificidade das organizações escolares, abordamos a questão da gestão escolar, articulando-a com as problemáticas da autonomia e da avaliação do desempenho profissional docente, no período que se segue ao 25 de abril de 1974. Todavia, e porque a avaliação do desempenho profissional docente constitui a principal dimensão deste trabalho e para melhor compreensão da evolução da mesma neste período, tivemos também em atenção a sua emergência e evolução, do Marquês de

Pombal até ao Estado Novo. Para o efeito, socorremo-nos dos normativos que enformam todo o processo e que traduzem princípios ideológicos e político-constitucionais de um período e contextos específicos que, na sua generalidade, confirmam um carácter marcadamente centralizador da administração central em relação aos aspetos em análise e que enquadramos em três períodos distintos. Do mesmo modo, não ignoramos que as políticas educativas definidas relativamente à administração e gestão das escolas e também em relação à avaliação do desempenho docente estão sujeitas à conjuntura política e social vivida em Portugal antes da *Revolução de Abril* e às alterações pelas quais o Estado tem passado ao longo dos últimos 40 anos e para as quais tem contribuído também o que acontece noutros países. No primeiro período, compreendido entre abril de 1974 e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o “período autogestionário” (1974-1976), de acordo com Licínio Lima (1998a), assistiu-se a novas formas participação democrática e a mobilização social dos atores escolares tornou-se uma realidade, tendo levado, em algumas escolas, ao afastamento dos reitores e diretores e à constituição de alternativas de governação em alguns casos com pouca ou nenhuma ligação com a administração central. Este tipo de gestão caracterizada pela emergência de comissões democraticamente eleitas e representativas da comunidade escolar veio mais tarde a ser regulamentado pelo Ministério da Educação e cultura da altura (DL n.º 221/74, de 27 de maio). Porém, este processo de autonomia das escolas é mais tarde condicionado pelo DL n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, e outros que lhe sucederam, nomeadamente o DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro, enquanto que em relação à avaliação do desempenho nada é verificado ou mencionado nem pelas direções das escolas, nem mesmo pela publicação de legislação, situação que permanece nos anos que se seguem. Assim, o *período autogestionário*, de acordo com o mesmo autor, cede lugar ao *período de normalização* (1976-1985), período em que o Estado retoma o controlo da educação. Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo inicia-se uma nova era do ponto de vista das políticas educativas, isto é, de reforma do sistema educativo. Associada a esta Lei está a descentralização do sistema educativo e a atribuição de maior autonomia às escolas. No período da reforma educativa, que se prolonga até 1995, o DL n.º 172/91, de 10 de maio, pretendia assumir uma importância significativa por concretizar, a título experimental (apenas em alguns estabelecimentos de ensino), um novo regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Ainda que em termos teóricos este normativo aponte para mais autonomia das escolas, o certo é

que o Ministério da Educação continuou a tomar todas as decisões essenciais e a gerir todas as questões educativas. No período de 1995 a 2002, o processo de direção e administração das escolas enquadra-se no programa designado de reforço da autonomia das escolas e na emergente publicação do DL n.º 115-A/98, de 4 de maio. No âmbito deste normativo, a autonomia das escolas e a descentralização são aspetos preponderantes para uma nova organização da educação que tem como finalidade assegurar a democratização, a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade educativa e do serviço público de educação, cabendo à escola construir a sua autonomia. Do mesmo modo, a construção da autonomia na direção e gestão das escolas permanece central no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, e, associados a esta, por um lado, a preocupação de abrir a escola à comunidade local e, por outro, o aumento da liderança das escolas com a criação do cargo de diretor. No entanto, constata-se que, embora a temática da concessão da autonomia às escolas seja um assunto que vem sendo abordado há já algumas décadas, a realidade tem comprovado que esta questão raramente passa do discurso político.

Por último, e no sentido de enquadrarmos o modelo de avaliação do desempenho docente, tivemos em atenção os sistemas de avaliação de professores em Portugal implementados em 1992 e 1998, sustentados, respetivamente, pelo DR n.º 14/92, de 4 de julho, e pelo DR n.º 11/98, de 15 de maio.

No capítulo IV, a análise recai sobre a avaliação do desempenho profissional docente em Portugal no início do século XXI. Após um período de explícita omissão da problemática (1974-1986), ela começa por adquirir alguma importância aquando da discussão e aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e, sobretudo, da publicação do Estatuto da Carreira Docente. Contudo, não podemos considerar, ainda, que esta se enquadrava num claro sistema de avaliação formal e pluridimensional, situando-se numa dimensão de progressão administrativa na carreira. Assim, podemos afirmar que é na década de oitenta do século passado, sobretudo em alguns países centrais, que a avaliação dos professores se torna central, sendo a sua necessidade e importância justificadas pela ideia de que os professores são os principais responsáveis pela melhoria da qualidade educativa e, conseqüentemente, pela melhoria dos resultados escolares dos alunos. Neste sentido, a avaliação (a levar a sério a retórica oficial) parece constituir a chave para a resolução dos principais problemas educativos, ocultando-se, assim, outras dimensões que estarão na base da sua emergência.

Desde a década de 1990 até meados da década de 2000, a problemática em

questão nunca deixou de estar latente nas práticas e presente nos regulamentos, mas nunca adquirindo qualquer centralidade. Isto só começa a ser claro a partir da sétima alteração ao ECD (DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro) que surge regulamentada no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro. As alterações introduzidas enformam um “novo” modelo de avaliação de professores “mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva”. Assim, neste capítulo, analisamos de forma mais detalhada aquele que veio a ser considerado o 3.º modelo formal de avaliação do desempenho docente em Portugal. Do mesmo modo, damos conta de que, para a consumação dos propósitos apresentados nos normativos e no sentido de reforçar as funções de coordenação e supervisão, foi necessário proceder a alterações significativas, nomeadamente ao nível da estrutura da carreira, com a criação da categoria de *professor titular*, pretendendo-se com esta divisão dotar cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido como tendo “mais experiência, mais autoridade e mais formação”, competindo aos seus elementos assegurar as funções de maior responsabilidade no processo avaliativo. Ainda neste âmbito, fazemos referência ao facto de o modelo de avaliação ter sido sujeito, ainda no primeiro ciclo avaliativo (2007/2009), a dois regimes transitórios (DR n.º 11/2008, de 23 de maio, e DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro) com alterações significativas ao modelo inicial.

Paralelamente, tendo em atenção as dimensões e os parâmetros de avaliação, fazemos referência ao processo e aos procedimentos a que foram sujeitos os intervenientes e o seu papel e as fases a que o processo obedece, entre outros aspetos.

No capítulo V, tecemos algumas considerações relativamente ao contexto de investigação e, no sentido de assegurar a proteção e a identidade dos diferentes atores educativos, que prontamente aceitaram colaborar nesta investigação, utilizamos a designação AEscolas (Agrupamento de Escolas) sempre que nos referirmos à organização educativa que serviu de referência ao nosso estudo, da qual fazem parte unidades da educação pré-escolar e dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Paralelamente, com base na ponderação entre os objetivos da investigação e o objeto do estudo, definimos a opção metodológica, a escolha dos instrumentos de recolha de informação privilegiados e respetiva administração, tratamento e análise. Assim, utilizámos como técnicas de investigação o inquérito por questionário, a entrevista semiestruturada, a pesquisa e análise documental e a observação. Estas técnicas permitiram assegurar a validade interna do estudo na medida em que

garantiram a correspondência entre os dados recolhidos e a realidade estudada. O inquérito por questionário permitiu-nos a recolha de informação junto de todos os professores/*avaliados* da unidade organizacional sobre a qual incidiu o nosso estudo; a entrevista assegurou-nos a recolha de conhecimentos, opiniões e atitudes dos professores/*avaliadores* relativamente às questões da avaliação de desempenho docente; a pesquisa e análise documental, enquanto técnicas indissociáveis e complementares da investigação, centraram-se, essencialmente, em documentos escritos recolhidos no contexto de investigação e permitiram-nos o acesso a informações que, de outra forma, estariam inacessíveis. A observação (*direta* ou *indireta*), facilitada pela aproximação ao grupo, facilitou-nos a recolha de informações da maior relevância, impossíveis de aceder sem a presença do investigador no contexto de investigação.

Por outro lado, abordamos também o processo de análise de dados, recorrendo para tal ao programa de tratamento estatístico de informação designado por SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), sendo o estudo da informação produzida assegurada pela análise de conteúdo, tal como é designada no âmbito das metodologias de investigação.

No capítulo VI abordamos a temática do desempenho profissional docente no quadro de um agrupamento de escolas específico, socorrendo-nos, para o efeito, dos dados recolhidos e, particularmente, das representações dos diferentes atores educativos que agrupamos em duas categorias: *avaliadores* e *avaliados*. Com base na opinião da população convocada, procuramos conhecer as representações e as atitudes da mesma sobre a avaliação do desempenho docente, as representações sobre os aspetos formais do modelo em análise e, ainda, as representações sobre os efeitos da avaliação do desempenho profissional docente aos níveis pessoal, profissional e organizacional, tendo sempre como referente o modelo de avaliação regulamentado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

As representações dos diferentes atores relativamente à necessidade da avaliação apontam para uma elevada anuência em relação à realização da mesma, fazendo dela depender a melhoria das práticas dos profissionais. Por outro lado, a opinião dos avaliados remete-nos para um discurso de legitimação da dominação, quando afirmam a necessidade da avaliação.

No tocante às representações sobre os aspetos formais do modelo, as opiniões sobre cada um dos aspetos difere em função do papel que o ator assume, dos conhecimentos que tem do modelo, das conceções de educação e das motivações

peçoais e profissionais face à temática. Da diversidade de aspetos que o modelo contempla, mereceram maior contestação por parte dos professores aqueles que (direta ou indiretamente) interferiam mais com a ação do professor, nomeadamente a definição de quotas, a questão do abandono escolar e dos resultados escolares, a avaliação pelos encarregados de educação, a avaliação pelos pares e a observação de aulas.

Nas representações sobre os efeitos da avaliação do desempenho docente nas pessoas, nos profissionais e nas organizações tivemos em atenção diferentes dimensões de análise. No que às pessoas se refere, procurámos perceber de que modo a avaliação do desempenho profissional docente interferiu nas relações familiares dos professores, mas também nas suas relações de amizade. Ainda neste âmbito, procurámos perceber se as opiniões (no caso particular dos avaliadores) se reportavam apenas ao momento que estava a ser avaliado ou se tinham paralelismo com o vivido anteriormente. Relativamente às consequências profissionais, os aspetos sobre os quais incidiu a análise prendem-se com os efeitos da avaliação do desempenho docente ao nível do desenvolvimento profissional, das relações profissionais e das expectativas profissionais. Por último, em relação às consequências da avaliação do desempenho docente ao nível das organizações, privilegiamos aspetos como a melhoria das condições de aprendizagem, a melhoria dos resultados escolares, o clima organizacional e a melhoria das escolas.

Na conclusão, tecemos algumas considerações sustentadas, entre outros aspetos, pelos dados recolhidos relativamente ao modelo de avaliação em análise e ao impacto do mesmo no AEscolas.

No tocante aos aspetos formais do modelo, é evidente a convergência de opiniões em relação aos domínios que enformam as suas principais dimensões, nomeadamente as que dizem respeito: à definição de quotas como forma de regular a atribuição das menções qualitativas de mérito (*Excelente* e *Muito bom*); à consideração do abandono escolar, admitindo o Ministério da Educação (à semelhança do que acontece com os resultados escolares) que a melhoria destes dois indicadores são da exclusiva responsabilidade do professor; ao envolvimento dos pais e dos encarregados de educação no processo e avaliação do desempenho docente; à avaliação pelos “pares”, ainda que a estes (enquanto professores titulares) lhes tenha sido legitimado o estatuto de avaliador e, logo, de superior hierárquico e não de “par”; e à observação de aulas como principal procedimento para a avaliação da componente científico-pedagógica.

Num clima organizacional caracterizado pela tensão vivida e o mal-estar docente



que foi descrito pelos professores (e que ainda hoje é facilmente observável), o impacto da avaliação do desempenho profissional docente no AEscolas parece ter-se distanciado, e muito, daquilo que eram os propósitos (pelo menos explícitos) do modelo de avaliação implementado no ciclo avaliativo 2007/2009. O que acabámos de referir é sustentado pelo facto de a avaliação do desempenho profissional docente ter, por um lado, interferido negativamente nas relações familiares, profissionais e de amizade dos professores e, por outro lado, por não ter contribuído para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, para a melhoria dos resultados escolares, para o desenvolvimento profissional dos professores, para a melhoria do funcionamento das escolas, para a partilha de materiais e experiências entre os professores e, ainda, por ter concorrido para que o medo passasse a fazer parte do quotidiano da escola.

Por último, resta-nos referir que, embora as conclusões apresentadas se reportem a um contexto concreto e a uma amostra específica e, como tal, não possam ser transpostas para outros contextos, ou seja, objeto de generalizações, entendemo-las como mais um dado para a análise da questão da avaliação do desempenho profissional docente, na certeza, porém, de que o estudo da avaliação do desempenho profissional docente e o seu impacto nas organizações escolares (na qual se incluem os seus profissionais) será sempre suscetível de novas abordagens.



## **Capítulo I – A avaliação no campo da educação: algumas notas sobre a sua emergência e evolução**

---

No presente capítulo abordamos a questão da evolução do conceito de avaliação e a polissemia do mesmo, sendo que este varia entre um ato informal e um processo formal e complexo indispensável para a credibilidade dos projetos e programas, tendo-nos socorrido de autores como, por exemplo, Stufflebeam & Shinkfield (1989), Barbier (1990), Figari (1996), Clímaco (1998) e Almerindo Afonso (2002c). Por outro lado, analisamos a questão da avaliação educacional que, independentemente da dimensão que privilegia e do domínio que considere, se assume, como nos dá conta Almerindo Afonso (1998), como um *mecanismo de regulação* e um *mecanismo de desregulação* e, ainda, como um *mecanismo de controlo social e de legitimação política*. A abordagem a esta questão foi complementada com a perspectiva de outros autores, nomeadamente Licínio Lima (1998a e 2001), Bruggen (2001), Abel Rocha (1999) e Clímaco (1992). Do mesmo modo, tecemos algumas considerações sobre o que a literatura identifica como as principais características do *professor ideal*, questão cuja pertinência emerge no momento em que a avaliação do desempenho profissional docente é justificada pela administração central como uma forma de privilegiar o mérito. Paralelamente, analisamos a questão dos modelos contemporâneos de avaliação, privilegiando os modelos de avaliação mais utilizados e propostos, primeiro, por Ralph Tyler, Michael Scriven, Daniel Stufflebeam e Robert Stake e, mais recentemente, por Pérez Gómez, Parlett & Hamilton e MacDonald.

# **1. Evolução do conceito de avaliação e das suas funções e objetos**

Avaliar é um ato natural do ser humano em sociedade. Confrontando-se com o mundo que o rodeia, consciente e/ou inconscientemente e de forma mais ou menos explícita, o homem emite juízos de valor que refletem o seu ponto de vista sobre o que observa; daí afirmar-se que tudo pode constituir objeto de avaliação. Assim, a diversidade de aceções do termo “avaliar” é notória, variando de um ato rotineiro e informal a um processo complexo e formal, indispensável para a credibilidade de projetos e programas. A avaliação tem vindo a assumir cada vez mais importância nas sociedades atuais, manifestando-se “em todos os domínios da atividade humana de modo formal ou informal” (Rodrigues, 1993, p. 18) com particular relevo nas “atividades fundamentais de todos os serviços profissionais” (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 17). A avaliação faz parte da “permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui-se num processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática” (Demo, 1991, p. 7). Contudo, numa perspetiva de reconhecimento formal, a avaliação implica um “procedimento deliberativo e formal” (Stake, 2006, p. 41) ou, como refere Barbier (1990, p. 32), a avaliação é “um ato deliberado e socialmente organizado chegando à produção do juízo de valor”.

O aumento da preocupação com as questões da avaliação não é alheio: à extensão da avaliação a todos os domínios da sociedade nos países mais desenvolvidos; à maior preocupação com o funcionamento e a coordenação dos sistemas educativos no sentido de preparar os alunos para responderem às exigências do mercado; e à internacionalização da economia com o aumento da concorrência (Marchesi & Martín, 2003, p. 20). O conceito de avaliação tem sido objeto de análise em diferentes domínios científicos, orientando-se por finalidades diversas e seguindo caminhos metodológicos também muito variados (Azevedo, 2002). De acordo com Clímaco (1992) e Rodrigues (1993), a avaliação tem-se vindo a aperfeiçoar, a formalizar, a diferenciar, a tecnicizar e a profissionalizar. No contexto do proposto pelos autores que acabámos de referir, Figari (1996, p. 35) reconhece que “as práticas, os métodos e a linguagem tornam-se efetivamente, cada vez mais especializados”.

É no contexto da credibilidade, acima mencionada, que o ato de avaliar exige que se consubstancia a necessidade de respeitar aspetos científicos, técnicos, políticos e

sociais que enformam todo o processo e justificam, do ponto de vista teórico, as políticas educativas que os determinam. Neste sentido, De Ketele & Roegiers (1995, p. 83), referindo-se à posição anteriormente assumida por De Ketele, referem: “avaliar consiste em recolher um conjunto de informações suficientemente pertinentes, válidas e fiáveis e em confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios adequados aos objetivos inicialmente definidos com vista a uma tomada de decisão”.

Se o que acabámos de dizer em relação à atividade de avaliar se aplica, de um modo geral, aos diferentes domínios da sociedade, o domínio da educação não é exceção. Pelo contrário, as políticas educativas promovidas pelos sucessivos governos das últimas décadas têm revelado uma preocupação notória com as questões da avaliação educacional. Num setor em que a avaliação começou por se circunscrever à avaliação das aprendizagens dos alunos, assistimos hoje à avaliação do currículo, dos programas, das escolas e do desempenho dos professores, sendo esta última entendida como condição indispensável para a melhoria dos resultados escolares dos alunos (A. Afonso, 1998; Pérez Juste & Martínez Aragon, 1992; M. Fernandes, 1998; Rodrigues, 1993, entre outros). Esta preocupação constante com a avaliação leva mesmo Almerindo Afonso (2002c, p. 32) a considerar que estamos a assistir a uma verdadeira “obsessão avaliativa” tanto por parte da administração central como da população em geral.

Do mesmo modo, Figari (1996, pp. 35-35) reconhece o crescente aumento da procura da avaliação que se faz sentir a nível social, institucional, enquanto que Barroso (1991) faz referência à procura internacional e pedagógica. Para Figari, a população em geral tem necessidade de compreender os fenómenos escolares, de perceber a pertinência do sistema em relação ao sucesso e à formação para o mercado de trabalho. É no contexto apresentado que a instituição tutelar das políticas educativas (no caso português, o Ministério da Educação) controla o efeito dessas políticas e, com base em princípios de rendibilidade, regula o modo de funcionamento das organizações educativas, obrigando os indivíduos a adaptarem-se às mudanças introduzidas. Por sua vez, Barroso (1991) acrescenta que para além do controlo levado a cabo pela administração central, há organizações internacionais (OCDE, entre outras) que se encarregam de comparar a eficácia dos sistemas educativos de diferentes países. Por outro lado, e numa perspetiva de formação ao longo da vida, a procura pedagógica aparece associada à formação contínua, no sentido em que o indivíduo reconhece a necessidade de aumentar os seus conhecimentos.

Independentemente da importância que a avaliação assuma nos diferentes contextos e domínios, o campo da avaliação educacional (particularmente pelas razões que se prendem com esta investigação) será o nosso privilegiado, o que não significa que a opinião dos autores que referimos a seguir seja exclusiva deste sector.

Numa dinâmica explícita de avaliação educacional que tem como finalidade a regulação do processo e da tomada de decisões aos níveis do planeamento e da intervenção, Clímaco (1998, p. 12) refere:

“a avaliação é uma forma de intervenção estratégica enquanto modalidade de apoio à decisão e abrange dimensões descritivas, valorativas ou de julgamento da adequabilidade ou de correção de procedimentos, bem como explicativas das situações complexas, como aquelas que caracterizam as atividades educacionais”.

Ainda num enfoque de prestação de contas (Marchesi, 2002, p. 34), destacamos Álvarez Méndez (2002, p. 70), ao admitir que a tendência normal de qualquer processo de avaliação é avaliar com a intenção de “corrigir, penalizar, sancionar, classificar”, e Figari (1996), ao considerar que à avaliação é atribuído o sentido de controlo, verificação, medição, comparação de indicadores e de sanção. No sentido em que a avaliação serve para obter informação, emitir um juízo de valor e tomar decisões (Tenbrink, 1988), ou seja, no sentido em que avaliar significa, entre outras coisas, “verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho” (Hadji 1994b, p. 27) e facilitar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade educativa, a avaliação:

“É uma ação organizada que requer a participação ampla e assumida dos agentes de todos os segmentos da instituição, e seu processo interno, de pares da comunidade académica e científica externa e de representantes de sectores organizados da sociedade” (Dias Sobrinho, 1995, p. 64).

Dias Sobrinho entende a avaliação como um processo de participação dos diferentes atores educativos que deve colocar-se ao serviço dos protagonistas da mesma. O autor em referência apresenta uma perspectiva de avaliação que transpõe as dimensões de controlo, sanção e prestação de contas e se coloca ao serviço da elaboração de juízos de valor e da tomada de decisões, no caminho da melhoria e do desenvolvimento profissional. O conceito de avaliação proposto por Dias Sobrinho tem como finalidade,

na perspectiva de Azevedo (2002, pp.7-9), conhecer, prevenir e dar a conhecer efeitos e resultados até então desconhecidos.

Ainda neste âmbito, Stufflebeam & Shinkfield (1989, pp. 196-204) defendem que a avaliação é um processo sistemático sujeito a quatro etapas sequenciais: análise da situação inicial (avaliação do contexto); definição de um plano de ação (avaliação de entrada); acompanhamento da intervenção a efetuar (avaliação de processo); e avaliação do resultado final (avaliação do produto).

Por outro lado, numa abordagem em que avaliar e decidir são processos independentes, avaliar significa “examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com vista a tomar uma decisão. (...) a avaliação termina na formulação do juízo de valor ou mérito, antecede imediatamente a tomada de decisão, mas não se confundindo com ela” (Alaiz *et al.*, 2003, p. 10).

Numa dimensão de desenvolvimento profissional proposta por Pacheco & Flores (1999, p. 167), a avaliação “é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma ação de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino”.

Por outro lado, e numa perspectiva em que o autor pretende antecipar a importância que a avaliação assumirá nas sociedades modernas, Licínio Lima acrescenta:

“ (...) à avaliação virá a ser conferido o estatuto de *fiel da balança*, de *sêlo de garantia* ou de *certificado de qualidade* da educação escolar, procurando-se desta forma repôr a confiança social no sistema (...)” [L. Lima, 1995, p. 56 (itálico do autor)].

No sentido sintetizar o que em termos de avaliação e investigações em avaliação ocorreu durante o último século, Pérez Gómez (1983, p. 426) menciona que, durante a maior parte do séc. XX, a avaliação e as investigações em avaliação foram desenvolvidas de acordo com procedimentos éticos, epistemológicos e metodológicos específicos e que a avaliação se processou com base em cinco paradigmas: *experimental*, *tecnológico*, *sistémico*, *pedagogia por objetivos* e *avaliação objetiva*. Os paradigmas referidos consubstanciam-se, na prática, em diferentes modelos de avaliação que abordamos no momento em que nos referirmos aos modelos de avaliação (capítulo I).

Por sua vez, Rodrigues (1994, 2002 e 2009) identifica três paradigmas e, simultaneamente, três formas de considerar a avaliação: o paradigma *objetivista* no qual a avaliação é entendida como “técnica”; o paradigma *subjetivista* que considera a avaliação como “prática”; e o paradigma *dialético* ou *crítico* que concebe a avaliação como “praxis”. A perspectiva de Rodrigues será abordada de forma mais pormenorizada no momento em que analisarmos os modelos de avaliação.

O conceito de avaliação, independentemente de analisado do ponto de vista científico ou do ponto de vista social e político, não pode ser encarado como um conceito unidimensional, isto porque não existe “uma definição simples e unívoca de avaliação, (...) na medida em que é impossível determinar com exatidão os indicadores necessários para tal. A diversidade de dimensões que permanecem subjacentes (...) [ao conceito], alicerçado nos paradigmas que o sustentam, confere-lhe um estatuto pluridimensional” (Carmo Moreira, 2005, p. 54).

A ideia de que não há uma única forma de definir avaliação e de que o conceito evolui ao longo dos tempos é corroborada por Alaiz *et al.* (2003, pp. 10-11), Guba & Lincoln (1989), entre outros, e justificada pelos autores mencionados em último lugar pelo princípio de que as concepções de avaliação são *construções mentais humanas*. Todavia, os mesmos autores consideram que, em função das variações dos significados atribuídos à avaliação desde a última década do século XIX, variações intimamente ligadas ao contexto histórico, aos objetivos da avaliação e às concepções filosóficas dos agentes envolvidos, é possível estabelecer quatro gerações de avaliação (Guba & Lincoln, 1989, pp. 21-49).

Na primeira geração (do início do séc. XIX até à década de 30 do séc. XX), a avaliação foi considerada sinónimo de *medição* e o avaliador encarado como um *técnico*. Esta geração de avaliação, na sua aplicação no ensino, encara, por um lado, os estudantes, tanto do ponto de vista pedagógico como epistemológico, como *objetos*, ou seja, como realidades fixas e, logo, suscetíveis de mensuração e, por outro lado, a avaliação surge como algo ao serviço de uma ideologia segundo a qual os alunos devem ser medidos no sentido de satisfazer as necessidades do produtivismo. Na segunda geração (do início da década de 30 até final da década de 50 do século XX), a avaliação, entendida como atividade de *descrição*, traduz-se no processo de confronto entre os objetivos definidos e os resultados alcançados, cumprindo o avaliador uma função descritiva. A medição deixa de ser sinónimo de avaliação, assumindo-se antes como um dos possíveis instrumentos de avaliação. Na terceira geração (entre as décadas de 50 e



de 80), a avaliação é entendida como um *juízo de valor*, competindo ao avaliador, assumindo funções técnicas e descritivas, apreciar o valor e o mérito de algo. Na quarta geração (a partir dos anos 80 do mesmo século), justificada pelas limitações das gerações anteriores, a avaliação é considerada como uma construção da realidade, uma atribuição de sentido às situações. A grande novidade nesta geração de avaliação é o envolvimento de vários atores, a participação do avaliado no processo de programação, implementação e avaliação do processo de avaliação e a integração de elementos contextuais. Para Alaiz *et al.* (2003, pp. 10-11), a quarta geração de avaliação enquadra-se num paradigma construtivista, aspeto que não é corroborado por Casanova (1997, p. 19), ao admitir que é no âmbito de um paradigma essencialmente quantitativo e de intelectualidade tecnocrática que se desenvolve a avaliação científica em educação e pelo qual se encontra condicionada. Ainda numa perspectiva de paradigmas científicos em que a avaliação se desenvolve, Rosales (1992) admite que, até à década de sessenta, a avaliação se desenvolve no contexto do paradigma positivista, onde prevalecem investigações essencialmente quantitativas. No entanto, na década seguinte, a avaliação está associada ao movimento de responsabilidade social (*accountability*) e, a partir dos anos setenta, emergem novos paradigmas de avaliação que conduzem à renovação conceptual e metodológica da avaliação, conforme se pode constatar no texto que se segue:

“a avaliação convencional, até aos anos sessenta, aparece fortemente vinculada a uma forma de investigação predominantemente quantitativa, suportada por um paradigma positivista. Ainda durante os anos setenta, torna-se patente esta orientação investigadora em linhas de avaliação vinculadas ao movimento de responsabilidade social ou ‘accountability’. A partir dos anos setenta, e coincidindo com o desenvolvimento de novos paradigmas de investigação, vão aparecendo importantes contributos para renovação conceptual e metodológica da avaliação, sem que isto signifique o total afastamento da metodologia convencional, apesar de se tornar patente a necessidade de uma harmonização com a utilização adaptada de metodologias e técnicas em função de diversas condicionantes” (Rosales 1992, p. 19).

A quarta geração de avaliação propõe uma abordagem extremamente importante, sobretudo no que diz respeito à participação dos diferentes atores educativos (com especial destaque para os *sujeitos* da avaliação), o que sustenta a forma como Guba & Lincoln (1989) concebem a avaliação. Para estes autores a avaliação é concebida como: um processo sociopolítico; um processo colaborativo; um processo de ensino-aprendizagem; um processo contínuo, recursivo e altamente divergente; um

processo emergente e um processo de resultados imprevisíveis (Guba & Lincoln, 1989, pp. 252-269), como explicamos a seguir.

1) *Processo sociopolítico* – o processo de avaliação deve reconhecer os fatores sociais, políticos e culturais como elementos inerentes ao ato avaliativo; a não consideração dos aspetos mencionados pode fazer com que a avaliação se torne uma atividade sem qualquer significado.

2) *Processo colaborativo* – numa perspetiva que apela ao envolvimento de todos os afetados, os autores em causa consideram que os objetivos da avaliação só podem ser alcançados se todos os interessados colaborarem na construção de consensos em relação àquilo que consideram ser pontos comuns.

3) *Processo de ensino-aprendizagem* – a avaliação assenta numa dinâmica em que os dois atores educativos (avaliador e avaliados) ensinam e aprendem num único processo; cada um dos atores ajuda a clarificar a construção do outro; a interação entre avaliador e avaliado parece traduzir uma alteração significativa em relação ao estatuto do avaliador, tendo como termo de comparação o papel que ele vinha assumindo.

4) *Processo contínuo, recursivo e altamente divergente* – num processo em que a avaliação é entendida como uma atividade inacabada, ainda que possa ser considerada como a perspetiva que mais se aproxima da *verdade*, os resultados da avaliação estão continuamente sujeitos a revisões e a emergentes alterações.

5) *Processo emergente* – a avaliação, ao desenvolver-se em contextos específicos, está desde logo sujeita a uma diversidade de fatores que só podem ser tidos em atenção posteriormente.

6) *Processo que cria a realidade* – a avaliação deve ser encarada como uma (re)construção da *realidade* ou uma *criação* produto da intervenção e colaboração de todos os interessados.

Os autores acrescentam um sétimo processo: *processo de resultados imprevisíveis* – entendendo a avaliação como um processo contínuo e emergente, é impossível prever os seus resultados, não havendo, à partida, garantias de que os envolvidos constroem consensos; os resultados podem ser múltiplos.

As diferentes conceções acerca do conceito de avaliação remetem-nos para uma dimensão temporal que, não sendo cronométrica, nos propõe uma perspetiva evolutiva e até mesmo retroativa, uma vez que passado, presente e futuro se cruzam num processo de interpretação e explicação da experiência pedagógica e do ato de avaliar.

O ato de avaliar não é um ato neutro, é uma atividade que se exerce (consciente

ou inconscientemente) com base numa “referencialização” (Figari, 1996), que “introduz mecanismos de organização da informação sobre aspetos ou sectores específicos de uma organização ou área de atividade, que tem como consequência promover um olhar sobre si mesma, procurar uma explicação, um sentido para a ação empreendida, melhorar os resultados ou a sua eficácia” (Clímaco, 2000, p. 5). A avaliação traduz-se numa questão essencialmente política e numa mistura de valores técnicos, científicos, éticos, pedagógicos e atitudinais, como refere MacDonald (1983) e Simons (1993), entre outros.

Por outro lado, numa perspetiva de avaliação assente num processo de referencialização, esta mais não é do que “o ato pelo qual se formula um juízo de ‘valor’ incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem dos factos em si e que dizem respeito ao objeto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam ao mesmo objeto” (Hadjji, 1994b, p. 31). A perspetiva em causa é corroborada por Paquay quando afirma que: “avaliar não é apenas obter informações a respeito de um objeto, de uma pessoa ou de uma ação. Avaliar é sempre fazer um julgamento quanto ao valor desse objeto, dessa pessoa ou dessa ação. É o ato de comparar aquilo de que nos apercebemos (o que observamos ou o que medimos) com aquilo que entendemos” (Paquay, 2007, pp. 14-15). Do mesmo modo, tendo em atenção o referente e o referido no processo de avaliação, Alves (2004) defende que a avaliação conceber-se-á como “uma atividade de comparação entre a produção observada e o modelo de referência do avaliador (...) Compreende, assim, as decisões avaliativas (...) e debruçar-se[-á] sobre a estrutura e o funcionamento do seu modelo de referência” (Alves, 2004, p. 49).

O conceito de avaliação agrega uma diversidade de definições que emergem de princípios epistemológicos, filosóficos e mesmo metodológicos diferentes, o que não impede que o(s) conceito(s) se enquadre(m) em abordagens mais ou menos específicas conforme se encare a avaliação como uma questão meramente técnica (“abordagem psicométrica”), como determinação do mérito ou do valor (abordagem meritocrática,) ou, ainda, como um processo indispensável para a tomada de decisões (“abordagem construtivista”). Contudo, a estes factos acresce o cumprimento do que Zabalza (1995) denomina de condições básicas de uma boa avaliação que respeitam princípios como: informatividade; validade; retroalimentação ou *feedback*; e qualidade técnica.

Tal como podemos constatar, muitas são as formas de conceber a avaliação, embora possamos enquadrá-las em torno de dois polos: dicotomia de *controle* versus *formação/emancipação*, como se constata pelo apresentado por Barbier ao afirmar:

“tudo se passa como se, à volta da ideia de avaliação, se tivesse construído um espaço ideológico, estruturado por dois pólos: um pólo negativo organizado em torno das noções de repressão, seleção, sanção e controle, e um pólo positivo organizado em torno das noções de progresso, mudança, adaptação, racionalização. Para um grande número de autores e praticantes todo o problema seria minimizar o primeiro tipo de função e maximizar o segundo, no sentido de fazer da avaliação uma nova prática que estaria ao serviço do formando” (Barbier, 1990, p. 8).

Até ao momento, abordámos algumas questões relacionadas com o conceito de avaliação e a sua construção ao longo dos tempos, de acordo com as perspetivas de Clímaco (1998), Marchesi (2002), Pérez Gómez (1983), Figari (1996), Tenbrink (1988), Hadji (1994a e 1994b), Pacheco & Flores (1999), Stufflebeam & Shinkfield (1989), Álvarez Méndez (2002), Guba & Lincoln (1989), entre outros. No ponto seguinte abordamos a questão das funções da avaliação.

### **1.1. Funções da avaliação**

Agora, parece-nos importante perceber as funções que a avaliação deve cumprir, tendo como referência alguns dos autores que acabámos de elencar e outros que comprovam a polissemia do conceito e sustentam a importância da avaliação em educação, reconhecendo, no entanto, como sustenta Almerindo Afonso (1998, p. 30), que “a existência de diferentes formas ou modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes) da avaliação, mas também (...) que uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais do que uma função”.

De acordo com a perspetiva de Almerindo Afonso (1998) que acabámos de referir, a avaliação cumpre diferentes funções, nomeadamente: certificar, regular e orientar (A. Afonso, 1998; Hadji, 1994a; Cardinet, 1993; Clímaco, 1998; Tenbrink, 1988); controlar e interpretar (Pacheco, 2001); as funções pedagógica e social (Pacheco, 1995b; Marchesi & Martín, 2003; Dias Sobrinho, 1995) e, ainda, as funções de controle e crítica (Pacheco, 1995b; Figari, 1996). Compreende-se, assim, Paquay (2007, p. 22) quando refere que “cada uma dessas funções, quando se torna realmente o foco e a

prioridade, conduz a uma quase 'lógica' da avaliação”.

Se, por um lado, é genericamente aceite que a avaliação tem como finalidade recolher informação útil (Stufflebeam & Shinkfield, 1989; Tenbrink, 1988), por outro, não encontramos consenso no tocante ao(s) uso(s) que é/são dado(s) à avaliação e às suas consequências. Os fins atribuídos ao resultado da avaliação e as consequências que daí advêm enformam algumas divergências entre as diferentes conceções de avaliação.

Sustentada por finalidades psicopedagógicas, a função de certificação confirma a aquisição de conhecimentos com base em comportamentos globais identificados socialmente como significativos; a função reguladora tem como finalidade orientar o processo de aprendizagem, permitindo ao avaliador delinear as estratégias suscetíveis de colmatar os problemas identificados; e a função de orientação está direcionada para uma intervenção futura com base nos conhecimentos e aptidões do avaliado.

As funções de *controlo* e *interpretação* coabitam na generalidade dos processos de avaliação, como refere Pacheco: “uma de controlo dos resultados, de validação dos objetivos, de deteção das deficiências do rendimento, de classificação; outra de interpretação, de proposta de melhorias, de análise crítica” (Pacheco 2001, p. 130).

Às funções apresentadas acrescem as funções política e seletiva que, de forma mais ou menos explícita, estão presentes na generalidade dos processos avaliativos.

Paralelamente, Almerindo Afonso (1998, p. 31) refere, ainda, as funções simbólica, de controlo social e de legitimação política. De acordo com o autor, estas funções são da maior importância quando a problematização da avaliação vai para além daquilo que é o espaço pedagógico. No entanto, o autor em referência salienta ainda que algumas das funções apresentadas “ganham maior relevo em determinados períodos históricos, ou são particularmente importantes em conjunturas socioeconómicas específicas. (...) [Assim,] as funções da avaliação têm que ser (...) compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças económicas e políticas mais amplas” (A. Afonso, 1998, p. 32).

Independentemente das funções que a avaliação possa cumprir, ela deve: ser útil, mantendo-se direcionada para o objeto que avalia; ser de fácil aplicação, na medida em que os procedimentos avaliativos a adotar sejam usados sem dificuldade; respeitar princípios éticos, assegurando os direitos dos envolvidos; e ser rigorosa relativamente aos dados produzidos (Stufflebeam & Shinkfield, 1989). Daí a avaliação não poder ser limitada à tecnologia dos procedimentos e dos próprios instrumentos, mas entendida

como “uma *démarche* eminentemente subjetiva, construída a partir de valores de referência que devem ser expressamente assumidos” (N. Afonso, 2002, p. 101).

Abordada a questão da evolução do conceito de avaliação e das suas principais funções, no ponto seguinte a análise recai sobre a avaliação educacional e as dimensões que esta abrange atualmente, numa perspetiva em que a avaliação inicialmente circunscrita ao objeto “alunos” compreende hoje a generalidade dos aspetos que dizem respeito às escolas e ao seu funcionamento.

## 2. Avaliação educacional como campo e seus sentidos e significados

É num contexto de legitimação das políticas educativas definidas pela administração central que se devem procurar os sentidos da avaliação educacional. Com efeito, não podemos ignorar que a avaliação (independentemente da dimensão a considerar) tem sido utilizada como *mecanismo de regulação*, e, paralelamente, como *mecanismo de desregulação* (A. Afonso, 1998, p. 76), ou seja, como mecanismo de “controlo social e de legitimação política” (A. Afonso, 1998, p. 31, e 1994). É deste modo que se deve compreender este autor (A. Afonso, 2001, p. 26) quando refere que a escola, para além de ser uma organização complexa e um espaço onde se atualizam relações de poder, de conflito e de negociação, é um espaço onde se manifestam interesses e, ao mesmo tempo, perspetivas e objetivos que não reúnem consensos.

Por sua vez, Licínio Lima (1998a, p. 582, e 2001, p. 93), ao conceber a escola como um *locus de reprodução* e, simultaneamente, como um *locus de produção* de políticas, orientações e regras, admite que o ato de avaliar tem sempre subjacente (implícita ou explicitamente) uma conceção organizacional de escola que traduz um quadro de racionalidade específico, impondo-se, assim, a “necessidade de proceder a análises multifocalizadas das *organiz-ações* educativas/escolares, valorizando o estudo quer do *plano das orientações para a ação*, quer o *plano da ação*, nos seus diferentes níveis, e privilegiando uma sociologia empírica atenta aos sistemas de ação diferentemente localizados e às diferentes categorias de atores envolvidos” [L. Lima, 1998a, p. 582 (itálico do autor)].

A avaliação nas organizações educativas, como nos dão conta Jorge Costa (1999), Bruggen (2001) e Azevedo (2002), tem como referência três pilares essenciais: o pilar das *intenções político-normativas*, sustentado pela necessidade de descentralização, de participação da comunidade educativa e, ainda, de concessão de maior autonomia às escolas, parecendo “apostar em conferir ao estabelecimento de ensino o estatuto de unidade base do sistema educativo” (J. Costa, 1999, p. 14); o pilar das *investigações científicas* (no domínio das ciências da educação), que destaca o papel das variáveis contextuais e organizacionais da ação educativa na construção, alertando para a necessidade de “uma pedagogia centrada na escola, de modo particular nos

processos de inovação e de construção da mudança<sup>3</sup> educativa” (J. Costa, 1999, p. 14); e o pilar da *opinião pública*, que se fundamenta no comportamento de cidadãos cada vez mais exigentes com o desempenho das escolas, no sentido de obterem melhores ou, pelo menos, diferentes respostas à oferta educativa, como se percebe quando J. Costa refere “a cada vez maior pressão a que as escolas são individualmente submetidas, quer pela opinião pública em geral, quer pelos seus beneficiários mais diretos (especialmente os pais) que, localmente, exigem novas ou diferentes respostas à oferta educativa (J. Costa, 1999, p. 14).

É no contexto das investigações em educação que a avaliação se apresenta como um corpo teórico que se desenvolve enquanto procedimento prático, no qual os investigadores centram a sua intervenção em aspetos que se prendem com a definição das funções públicas e sociais da escola, mas também com as formas políticas que movimentam as ações e os processos. No tocante à opinião pública, a influência exercida pelos cidadãos, em geral, e pelos encarregados de educação (enquanto beneficiários mais diretos), em particular, é justificada, por um lado, pelo papel que as escolas assumem enquanto instituições sociais indispensáveis e, por outro, pela crescente valorização destas instituições por parte da sociedade. A perspetiva apresentada pode ser ainda enriquecida com o contributo de Clímaco que, não ignorando a importância das funções públicas e sociais da escola e das orientações políticas que sustentam as ações e os processos, acrescenta outros domínios que contribuem para fundamentar a relevância da avaliação educacional, nomeadamente a importância atribuída pela comunidade científica (Clímaco, 1992, pp. 13-18).

Como já vimos dando conta, a avaliação em educação tem vindo a afastar-se cada vez mais do seu campo tradicional de ação (avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos) e a ocupar-se da generalidade das dimensões abrangidas pelo universo escolar: currículo, programas, escolas, materiais, métodos e estratégias de ensino, reformas educativas, políticas educativas, a própria avaliação e, mais recentemente, a avaliação do desempenho docente (M. Fernandes, 1998, pp. 7-8; Pérez Juste & Martínez Aragon, 1992, p. 43; Rodrigues, 1993, p. 18, entre muitos outros).

A diversidade de aspetos a considerar no âmbito da avaliação educacional é justificada em grande medida pela complexidade dos aspetos associados ao campo da

---

<sup>3</sup> A mudança é aqui entendida, na perspetiva de Ron Glatter, ou seja, como “um conjunto de alterações deliberadas e planificadas que poderão afetar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidos, bem como os autoconceitos dos indivíduos e dos grupos” (Glatter, 1992, p. 145).



avaliação em geral e explicada por Almerindo Afonso (1998, p. 28), ao mencionar que “a avaliação (...) não é uma disciplina mas sim um objeto de investigação aberto a diferentes abordagens disciplinares e interdisciplinares”. A multiplicidade de aspetos a considerar relaciona-se, ainda, como refere o mesmo autor, com a dificuldade em encarar a avaliação como objeto de estudo sociológico. Ao procurar encontrar justificação para tal, Almerindo Afonso deparou-se com “obstáculos bastantes difíceis de transpor dada a confusa e incipiente sistematização de algumas dimensões essenciais da teoria da avaliação (...)” (A. Afonso, 1998, p. 45). Do mesmo modo, e numa perspetiva diacrónica em que o estudo da avaliação educacional se enquadra, o autor em referência relembra que: “o estudo da avaliação educacional não pode deixar de remeter para os diversos e dispersos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais que ao longo do tempo tem vindo a condicionar a escolha de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação” (A. Afonso, 1998, p. 30).

Na perspetiva de Clímaco (1992, p. 85), o fenómeno em causa deve-se: à pressão exercida sobre as escolas para que, numa dinâmica de mercadorização da educação, prestem contas e se tornem credíveis publicamente; à importância que as escolas têm atribuído à autonomia (estatuto cada vez mais na ordem do dia e requerido pelas próprias escolas); às sucessivas reformas curriculares; e, ainda, ao emergir de novos programas de avaliação de professores. Assim, a autora refere: “a pressão sobre as escolas no sentido de ‘prestarem contas’ e se tornarem credíveis publicamente; o estatuto de autonomia crescente reclamado e concedido a muitas escolas; os programas de inovação pedagógica ou de reforma curricular, e ainda os programas e formação de professores têm contribuído de modos diferentes para o desenvolvimento de várias modalidades de formação educacional”.

Numa abordagem complementar, Estrela & Nóvoa (1993) consideram que o aumento das dimensões a considerar no domínio da avaliação em causa deve-se também, por um lado, à crise que se vive nos sistemas educativos e, por outro, à vaga de reformas ocorridas na década de oitenta (*década das reformas*) e de noventa (*década da avaliação*), concedendo à avaliação educacional um papel predominante na regulação interna e no controlo externo dos processos de mudança (Estrela & Nóvoa, 1993, p. 9). Neste sentido, os autores referem:

“é possível avançar duas grandes explicações para o ressurgimento atual da avaliação como campo específico de ação e de reflexão. Refira-se, em primeiro lugar, a situação

de crise que afeta a quase totalidade dos sistemas educativos. Tal como nos anos 70, a necessidade de gerir orçamentos cada vez mais exíguos traz de novo para ribalta as dinâmicas avaliativas, das quais se espera um contributo efetivo para uma maior eficácia do ensino e para uma melhor rentabilização dos recursos. A segunda linha de explicação prende-se com a vaga reformadora dos anos 80 que concedeu à avaliação (...) um lugar-charneira na regulação interna e no controlo externo nos processos de mudança”.

As dimensões de avaliação educacional acima referidas, quando contextualizadas num quadro político-pedagógico e organizacional de avaliação, revelam divergências significativas no tocante a diferentes aspetos: metodologias<sup>4</sup>, conteúdos, elementos envolvidos, momentos escolhidos, funções e importância que lhes é atribuída. As diferentes modalidades de avaliação que integram a avaliação em educação só podem ser compreendidas quando contextualizadas no seu conjunto e na escola, concebida enquanto organização complexa. À semelhança do que se passa noutros setores da sociedade, no campo da educação a avaliação varia conforme os objetivos que pretende servir e as políticas educativas que os sustentam, aspetos que levam Simões (1998, p. 45) a referir que “as questões políticas da avaliação relacionam-se com a determinação de um conjunto de questões estruturais do processo de avaliação: que dados recolher, a partir de que fontes, com que instrumentos e para que fins”.

Depois de até ao momento termos abordado a questão da avaliação educacional e, particularmente, da avaliação do desempenho docente, numa perspetiva em que o desempenho aponta para o que parece ser o professor ideal, no ponto seguinte assinalamos, na perspetiva de diferentes autores, aquelas que são as características do profissional deste tipo.

## ***2.1. Professor ideal***

Em paralelo com a atenção que académicos, professores e decisores políticos

---

<sup>4</sup> Referindo-se à metodologia, Helen Simons refere: “se considerarmos a avaliação como uma atividade política, então a metodologia da avaliação encontra-se balizada por considerações políticas. Neste sentido, a metodologia da avaliação tem de ser coerente com os projetos e as intenções educacionais” (Simons, 1993, p. 159). Por outro lado, Marinús Lima escreve: “a metodologia consistirá na análise sistemática e crítica dos pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação de determinados problemas sociológicos. Situam-se aqui as questões relacionadas com a estratégia de pesquisa a adotar em referência e adequação a certos objetos de análise e em ordem à relação e integração dos resultados obtidos através do uso das técnicas” (M. Lima, 1995, pp.11-12).

dedicam à avaliação do desempenho profissional assistimos também a uma abordagem social do tema e, na emergência da mesma, à discussão de diferentes aspetos que devem ser privilegiados na avaliação de professores, dos quais destacamos o perfil de *professor ideal* (Gimeno Sacristán, 1991). De acordo com o autor em referência, a definição de *profissional ideal* obriga a atender, para além dos aspetos relacionados com a avaliação, a outras dimensões como os valores, o currículo, a prática pedagógica, entre outras. Todavia, as dimensões assinaladas por Gimeno Sacristán (1991) não permitem a definição de um *perfil tipo* (Paquay, 2007, p. 15), porque, para definir um bom professor, tudo depende dos critérios que forem escolhidos.

Embora não haja, tal como acabámos de referir, uma definição de *perfil tipo*, Marchesi & Martín (2003, pp. 111-112), referindo-se às principais características de um “bom professor”, sustentadas em grande medida pela ideia de ‘compromisso profissional’, destacam os seguintes aspetos:

- o *compromisso: a força motriz* – o compromisso do docente com o seu trabalho e com tudo o que a ele está associado consubstancia a principal característica do professor, na medida em que torna possível as restantes características.

- o *afeto pelos alunos* – a interação professor/aluno é imprescindível para a criação de uma atitude positiva em relação à aprendizagem; admite-se que um bom professor procura incentivar e apoiar os seus alunos, dedicando-lhes toda a atenção.

- o *conhecimento técnico e científico específico da disciplina que leciona: ofício de professor* – trata-se da capacidade de comunicação e exposição da matéria revelada pelo professor, assim como da capacidade para selecionar os conceitos mais importantes da matéria a lecionar e facilitar a aprendizagem pelos alunos.

- o *domínio de diferentes modelos de ensino aprendizagem* – um bom professor, para além de conhecer e dominar diferentes modelos de ensino, é capaz de aplicar em cada situação aquele que mais se adequa tendo em atenção as necessidades dos alunos ou determinados tipos de aprendizagens; revela a capacidade para conciliar o trabalho individual do aluno com o trabalho de grupo e a capacidade para resolver situações imprevistas.

- a *reflexão* – o professor reflete sobre as suas práticas pedagógicas, desenvolvendo as suas próprias teorias, não se limitando apenas a aplicar as teorias defendidas por outros; um bom professor conhece o contexto de ensino em que trabalha e adapta as estratégias didáticas ao mesmo, ao mesmo tempo que se adapta facilmente à mudança.

- *a troca de ideias e o trabalho colaborativo* – reconhece-se que o desenvolvimento da competência profissional dos professores resulta da troca de experiências e de estratégias entre si e que o trabalho em equipa é entendido pelos professores como fundamental.

Estes autores propõem um modelo de profissional capaz de, num contexto em que as mudanças ocorrem a um ritmo alucinante, sustentado por mecanismos de atualização/formação permanente, responder às exigências do processo de ensino-aprendizagem.

No sentido de complementarmos o proposto por Marchesi & Martín (2003), socorremo-nos de Perrenoud (2000), que identifica algumas competências que considera indispensáveis para caracterizar um *bom professor*, a saber:

- organizar e administrar situações de aprendizagem;
- dirigir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem; trabalhar em equipa;
- envolver-se na gestão da escola;
- comunicar com e envolver os pais;
- rentabilizar as novas tecnologias;
- aceitar os deveres e os problemas éticos da profissão;
- gerir a sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000, p. 14).

Numa outra abordagem, Davis & Thomas (1992), referindo-se às características de um bom professor, destacam os seguintes aspetos:

- promover o relacionamento interpessoal assente na empatia, sinceridade e respeito;
- estabelecer um bom relacionamento com os alunos;
- respeitar a individualidade dos alunos;
- ser otimista;
- promover a cooperação entre os alunos;
- envolver os alunos na organização e planificação de atividades escolares;
- escutar os alunos, fomentando a participação na discussão e debates;
- evitar desentendimentos (Davis & Thomas, 1992, p. 188).

Ainda a propósito das qualidades do professor e numa dinâmica em que as mesmas passam pelas características pessoais, competências profissionais e predisposições específicas para o exercício da função docente, Darling-Hammond (2010, p. 200) refere cinco qualidades que é suposto um *bom professor* reunir:

- inteligência e capacidade de comunicação verbal;
- conhecimentos técnicos e científicos superiores aos que são supostos para o nível em que leciona;
- conhecimentos sobre determinadas técnicas de aprendizagem, práticas e estratégias para desenvolver competências cognitivas de ordem superior;
- capacidade de responder às necessidades individuais dos alunos (compreensão dos alunos, da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento);
- capacidades e conhecimentos para, em situações não previstas, responder às necessidades dos alunos.

Embora não ignorando a importância de cada um dos aspetos elencados por Marchesi & Martín (2003), Perrenoud (2000), Davis & Thomas (1992) e Darling-Hammond (2010) acerca das características de um professor ideal, ou seja, das características que um professor deve possuir para um melhor desempenho profissional e melhoria da qualidade do ensino, Darling-Hammond (2010, p. 202) alerta para o facto de “a consistência da qualidade docente pode[r] aumentar a probabilidade de uma consistência da qualidade de ensino, mas não a garante por si só”, sobretudo quando os professores têm cada vez maiores responsabilidades e as suas funções são cada vez mais difusas, multifacetadas e complexas (Hargreaves, 1998, p. 131; Cunha, 2008). O professor desempenha as mais variadas funções (professor/dar aulas, coordenador de departamento, diretor de turma, delegado de disciplina, diretor/gestor, avaliador...), o que faz diminuir o tempo para planificar de modo mais atento, empenhar-se no esforço de inovação, reunir com colegas ou, simplesmente, sentar-se e refletir sobre as questões da educação e do ensino. A atribuição de maiores responsabilidades e a exigência do desempenho das mais variadas funções, ainda que o docente possa não estar devidamente preparado, contribuem para que o professor seja “sempre um generalista potencialmente capaz de assumir, sem preparação adicional, todas as especializações funcionais” (Formosinho & Machado, 2010a, p. 81).

A pressão sobre a mudança social da função docente é, de acordo com Esteves *et*

*al.* (1995, pp. 23-42), condicionada pelos seguintes fatores:

- aumento das exigências ao professor;
- inibição educativa de outros agentes de socialização;
- desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola;
- rutura do consenso social sobre educação;
- aumento das contradições no exercício da docência;
- mudança de expectativas em relação ao sistema educativo;
- modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo;
- menor valorização social do professor;
- mudanças nos conteúdos curriculares;
- escassez de recursos materiais e condições precárias de trabalho;
- mudanças nas relações professor-aluno;
- fragmentação do trabalho do professor.

É no quadro do que acabámos de apresentar e num contexto de mudanças que ocorrem a um ritmo alucinante, que aos professores é exigida a realização de um número cada vez maior de tarefas/funções para fazer face às exigências do sistema educativo em geral e do que o discurso oficial designa por melhoria da qualidade do ensino, em particular.

Até ao momento, centrámo-nos nos aspetos relacionados com o a evolução do conceito de avaliação e as suas principais funções e nos conceitos de avaliação educacional e de professor ideal. De seguida, abordamos a questão dos modelos contemporâneos de avaliação educacional com base em autores como: Tyler; Scriven; Stufflebeam; Stake; entre outros.

### 3. Modelos contemporâneos de avaliação educacional

O conceito de modelo não encerra em si um significado único nem garante a ligação a um campo disciplinar único (Figari, 1996, p. 53). Como refere Machado (2009, p. 51), “os ‘modelos’ funcionam como uma ‘norma’, subjacente à qual estão sempre opções axiológicas, políticas e epistemológicas. Neste sentido, nenhum ‘modelo’ será neutro; pelo contrário, transporta uma visão do mundo que se propõe concretizar e dar forma”, encerrando em si abstração, polissemia e regulamentação: abstração, na medida em que os modelos são configurações abstratas; polissemia, porque os modelos adquirem significados diferentes, por vezes em função do campo epistemológico que servem; e regulamentação, ao funcionarem como norma que sustenta opções axiológicas, políticas e epistemológicas.

Particularizando a ideia de polissemia, Machado (2009, p. 51) refere:

“os ‘modelos’ adquirem um significado diferente conforme, por exemplo, o campo epistemológico em que nos situamos: no caso das ciências da natureza, o ‘modelo’ é uma representação reduzida da realidade no sentido de um “modelo matemático”, isto é, é um modelo-produto; nas ciências humanas, modelo é sinónimo de ‘esquema’ no sentido de resumo de um discurso; nas ciências da educação, a palavra modelo surge como uma construção figurada da própria realidade”.

No sentido de clarificar a ideia de regulamentação, Bonniol & Vial (2001, p. 11) referem:

“a noção de regulamentação, sempre associada ao modelo, permite dar a este a ideia de ‘formatação’, no sentido de que se ‘formata’ um arquivo antes de escrever um texto e que consiste em *determinar* sua paginação. O sentido comum de ‘modelo a imitar’ é o denominador de todos os sentidos da palavra, mas a imitação não é obrigatoriamente vivida como tal. *Pensar em um modelo* é – pelo menos na avaliação – utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes. Nesse sentido, o *modelo de pensamento* que trataremos aqui será sempre um padrão, um gabarito, um mimetismo, uma formalização do pensamento e, como tal, pode ser identificado” (itálico dos autores).

Não sendo alheio a esta realidade, no campo educativo, modelo é “uma palavra com mil utilidades, que utilizamos como um léxico cómodo, com diferentes sentidos provenientes de diferentes disciplinas” (Bonniol & Vial, 2001, p. 10).

A abordagem que se segue aos modelos de avaliação educacional justifica-se por

entendermos que os mesmos, propondo formas diferentes de, por um lado, descrição e possibilidades de operacionalização (Tyler, 1942; Scriven, 1967; Stake, 1967; Stufflebeam, 1971) e, por outro, sistematização de processos e modelos de avaliação de projetos (Pérez Gómez, 1983; Parlett & Hamilton, 1983; MacDonald, 1983), sustentam em grande medida as práticas de avaliação, em geral, e as do desempenho docente, em particular.

### **3.1. Avaliação por objetivos – Ralph Tyler**

É no contexto de crise social e económica vivida na sociedade americana dos anos trinta do séc. XX que Tyler introduz o conceito de “avaliação educacional” e se propõe fazer face aos desafios sociopolíticos que se avizinhavam e para os quais as práticas avaliativas que vinham sendo adotadas se revelavam inadequadas, nomeadamente no que respeitava aos princípios educacionais que viriam a caracterizar os sistemas educativos emergentes nas décadas seguintes. As mudanças sociais então verificadas conduziram a um processo de instrumentalização da educação, atribuindo-lhe uma importância significativa no desenvolvimento científico, social, tecnológico e laboral das sociedades ocidentais. A estas preocupações respondeu o poder político, investindo no setor da educação, implementando novos procedimentos e programas de avaliação com aplicação a nível nacional (Mouraz *et al.*, 2004, pp. 78-79).

O modelo de avaliação proposto por Tyler (1949) assenta na definição clara dos objetivos curriculares, consistindo em determinar até que ponto foram alcançados; trata-se de uma avaliação centrada nos produtos e nos resultados (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 93). Neste modelo, parte-se do que se observa no início do programa de ensino, avaliando o comportamento dos sujeitos noutros momentos do programa, consistindo a avaliação em registar/avaliar as mudanças essenciais desejáveis operadas no comportamento dos alunos, numa clara alusão à subordinação aos objetivos, como se percebe pelo texto que se segue:

“(…) o processo avaliativo deve partir da definição clara dos objetivos educacionais, podemos dizer que o modelo tyleriano caracteriza esses objetivos como uma espécie de ‘unidade de comando’ à qual se subordina o processo de seleção e estruturação das experiências de aprendizagem, dos recursos didáticos e pedagógicos e (...) a organização e sequencialização dos conteúdos curriculares (...)” (Mouraz *et al.*, 2004, p. 83).



Os trabalhos desenvolvidos por Tyler foram da maior relevância para promover uma nova concepção de currículo e, conseqüentemente, de avaliação educacional, pondo fim às práticas avaliativas minimalista e *localista*, que se revelavam pouco adequadas às transformações verificadas na sociedade americana e cuja implementação dependia de capacidades e interesses locais. Este modelo assenta na definição prévia de objetivos educacionais, concebendo-os como os principais referentes da aferição e da medição dos desempenhos escolares. De acordo com Mouraz *et al.* (2004, p. 83), o modelo tyleriano concebe os objetivos como uma espécie de “unidade de comando” da qual depende todo o processo de seleção e estruturação das experiências de aprendizagem e de tudo o que está inerente ao processo de ensino e aprendizagem (recursos didáticos e pedagógicos, organização e sequencialização de conteúdos curriculares), constituindo-se como principal referencial em função do qual se desenvolvem e aplicam os testes de avaliação de rendimento dos alunos.

Segundo Stufflebeam & Shinkfield (1989), embora Tyler tenha concebido um modelo de avaliação para ser utilizado essencialmente por professores e especialistas do currículo, rapidamente a sua utilização foi considerada adequada para avaliadores profissionais. Ainda que os autores o não tenham especificado, entendemos que este método adequar-se-á ao uso do profissional comum, independentemente do setor da vida social.

A avaliação por objetivos utiliza algumas das características do modelo de sistemas, concebe o ensino como um processo tecnológico, um conjunto de técnicas que conduzem a um fim pré-determinado, competindo à avaliação determinar o grau de consumação dos objetivos, socorrendo-se para o efeito de testes de avaliação de conhecimentos. A principal característica do modelo consiste na definição de objetivos em termos de resultados escolares e na concretização dos mesmos. Todavia, é necessário que os mesmos sejam definidos de forma clara e precisa em termos de comportamentos individuais esperados, no sentido de assegurar uma avaliação objetiva e eficaz.

De acordo com Pérez Gómez (1983, p. 433), este modelo de avaliação enforma um projeto de investigação, implicando que: i) se definam os fins específicos da avaliação e que os objetivos comportamentais sejam mensuráveis; ii) se elaborem testes específicos para avaliar o conhecimento dos alunos antes e depois do programa; iii) os testes sejam aplicados numa amostra significativa de escolas que aderiram ao programa; iv) se disponibilize informação pertinente à equipa de investigação.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o modelo de avaliação por objetivos tem como inconvenientes:

- a dificuldade em medir de forma precisa o comportamento e, logo, dificuldade de emissão de juízos de valor credíveis;
- a dificuldade, por se tratar de um estudo, em alterar o programa de ensino em função dos resultados obtidos nos testes aplicados antes de e durante a implementação do programa;
- os comportamentos observados serem simples indicadores simbólicos de complexos processos internos que não são direta e mecanicamente dedutíveis a partir de manifestações externas;
- a colocação em segundo plano dos acontecimentos casuísticos, locais, não previsíveis, externos à esfera dos objetivos pré-estabelecidos;
- os destinatários do programa serem os próprios promotores e não os beneficiários do mesmo.

### **3.2. Avaliação “goal-free” – Michael Scriven**

Contrariamente ao apresentado por Tyler (1949) em que os objetivos são percebidos como uma “unidade de comando” em todo o processo avaliativo, Scriven defende que o processo de avaliação é concebido e desenvolve-se, prescindindo de objetivos previamente definidos ou, pelo menos, sem os conceber como uma obrigatoriedade (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 344). O modelo de avaliação proposto por Scriven pressupõe que todas as dimensões de um programa sejam tidas em consideração, justificando a opção com o facto de aspetos *a priori* considerados secundários poderem constituir-se “mais relevantes que os resultantes de objetivos pré definidos” (Pérez Gómez, 1983, p. 437). Para Scriven, a conceção de que a avaliação deve determinar se os objetivos foram ou não alcançados já não faz sentido, considerando-a inútil. A tese do autor é justificada pelo facto de os objetivos poderem não ser realistas e poderem revelar-se desarticulados das necessidades dos clientes ou consumidores. Assim, é necessário reduzir (por não ser possível eliminar) a tendência do avaliador em centrar-se apenas nos objetivos previamente delineados. Para tal, o avaliador deve desconhecer os objetivos do programa no sentido de investigar “todos os resultados previstos e imprevistos” (Pérez Gómez, 1983, p. 437), para além de que não

se avalia só as intenções, mas também as realizações. De acordo com Pérez Gómez (1983, p. 438), “a avaliação precisa de critérios específicos para avaliar a eficácia e o valor de um programa”. No entanto, os resultados do processo educativo em avaliação serão apresentados como bons, maus ou indiferentes em função da satisfação das necessidades dos consumidores (Mouraz *et al.*, 2004, p. 89; Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 344). Na perspectiva do apresentado, Stufflebeam & Shinkfield (1989, p. 342) consideram que os avaliadores devem emitir juízos de valor justificáveis mais do que medir ou verificar se as metas foram alcançadas. Assim, o avaliador, mais do que aceitar as metas propostas, deve verificar em que medida as metas alcançadas contribuíram para o bem-estar dos consumidores e para a satisfação das suas necessidades.

Paralelamente, a Scriven está também associada a avaliação do tipo “goal-free”, ou avaliação dirigida para o consumidor/“cliente”, que tem como finalidade determinar de forma clara o valor ou o ‘mérito’ dos programas educativos ou de qualquer objeto (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, pp. 343-344). Trata-se de um modelo de avaliação que disponibiliza informações detalhadas sobre os resultados do programa, do processo e do produto, procurando reduzir os efeitos subjetivos da avaliação. Para a concretização de tal propósito, os autores que acabámos de mencionar destacam a importância de a avaliação ser efetuada por avaliadores independentes, emitindo pareceres sustentados por provas. Neste modelo, como nos dão conta Mouraz *et al.* (2004, p. 89), a avaliação tem em atenção a relação custo-benefício do programa e, simultaneamente, o grau de satisfação das necessidades dos ‘clientes’ do processo educativo. Para Scriven, avaliar consiste em determinar o valor de um programa, tendo como referência a grau de satisfação das necessidades de uma determinada população, determinar o valor, as vantagens de um determinado processo de ensino-aprendizagem, sem se preocupar, em primeiro lugar, com os resultados *a priori* definidos. A avaliação depende da necessidade de articular os diferentes serviços educativos em presença com os interesses e necessidades dos beneficiários. Scriven admite que a avaliação deve incidir sobre as finalidades sem, no entanto, se deixar influenciar por elas. O autor parte do princípio de que a avaliação se adapta mais facilmente à mudança de objetivos, tornando-se mais eficiente na identificação de efeitos secundários que, por vezes, passam despercebidos ao avaliador, como se percebe através do excerto seguinte:

“a avaliação transforma-se num processo mais adaptável à mudança de metas, menos tendenciosa, mais equitativa, mais capaz de avaliar ou medir eventuais, mas importantes, efeitos secundários, marginais ou colaterais que, de outra forma, escapariam ao avaliador. Aqui, o postulado base do modelo manda que se investiguem todos os resultados previstos e não previstos, na medida em que o ato de ‘julgar’ deve implicar que se avaliem, não apenas as intenções do programa mas também, e fundamentalmente, as consecuições” (Mouraz *et al.*, 2004, pp. 89-90).

Scriven admite que a avaliação tem como finalidade reconhecer o mérito e que o melhoramento do objeto avaliado mais não é do que uma das possíveis funções da avaliação. Neste modelo, voltado particularmente para o consumidor, admite-se que a principal função da avaliação seja determinar o valor de uma estratégia em função das necessidades dos clientes. Para Scriven, os valores são universalmente demonstráveis e não dependentes dos interesses e necessidades individuais do público-alvo; o perfil de necessidades que orienta a avaliação é um conjunto de necessidades objetivas racionalmente demonstradas que não se confunde com os interesses e desejos do consumidor. Por sua vez, Pérez Gómez (1983) alerta para os perigos de secundarização das aspirações e necessidades dos indivíduos face ao intuito de definição externa e objetiva de necessidades ditas autênticas.

Por outro lado, e embora seja um defensor de avaliadores profissionais externos, Scriven reconhece também o contributo da autoavaliação efetuada pelos próprios promotores do programa, na avaliação dos programas educativos.

O modelo de avaliação proposto por Scriven “encerra a ideia de uma ética subjetivista e utilitária (orientada para o ‘consumidor’/público) e, ao mesmo tempo, a ideia de uma epistemologia objetivista que perspetiva a avaliação mais como um serviço de produção de informação acerca da eficácia de um dado programa educativo” (Mouraz *et al.*, 2004, p. 90). Ainda de acordo com estes autores, o modelo de avaliação desenvolvido por Scriven introduz a diferença entre avaliação formativa e avaliação sumativa: a primeira é realizada por avaliadores internos e com o objetivo de melhorar o programa educativo em implementação; a segunda, efetuada por avaliadores externos e profissionais, tem como finalidade comprovar a eficiência dos resultados alcançados no final do programa educativo.

Ainda a propósito dos conceitos de avaliação sumativa e de avaliação formativa introduzidos por Scriven, a avaliação sumativa serve essencialmente para ajudar a administração a tomar decisões de várias ordens; a avaliação formativa é parte integrante do processo de desenvolvimento ao mesmo tempo que proporciona informação contínua

indispensável para a adequação dos processos em desenvolvimento, ou seja, a avaliação formativa “realiza-se para ajudar a aperfeiçoar qualquer coisa que está em desenvolvimento” (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 345).

### **3.3. Avaliação para a tomada de decisão – Daniel Stufflebeam (e outros)**

O modelo de avaliação proposto por Stufflebeam (1971) enfatiza o processo de ensino-aprendizagem, admitindo que a avaliação deve ter como finalidade o aperfeiçoamento do ensino realizado. Neste processo, o avaliador tem como função disponibilizar a informação necessária para que os intervenientes no processo com funções de decisão possam atuar com base num conjunto mais amplo de informações ajustadas ao problema a resolver. A avaliação pode transformar-se num processo de clarificação ou num sistema de reforço da imposição de decisões. O autor em referência, como nos dá conta Pérez Gómez (1983, p. 435), considera que compete ao avaliador prestar informação útil que auxilie a tomada de decisões racionais pela exploração das opções disponíveis e que o processo obedece a quatro aspetos essenciais: i) tomar consciência da necessidade de tomar uma decisão; ii) projetar a decisão; iii) optar por uma alternativa; iv) agir de acordo com a alternativa escolhida.

No modelo de avaliação proposto por Stufflebeam é evidente a necessidade de qualquer processo de avaliação atender a quatro aspetos, estando cada um deles relacionado com categorias de decisão a tomar (de planificação, de estruturação, de explicação e de reciclagem), associadas, respetivamente, aos quatro tipos de avaliação a seguir descritos: *avaliação de contexto*, *avaliação de projeto*, *avaliação de processo* e *avaliação de produto* (Pérez Gómez, 1983, p. 435).

A *avaliação de contexto* identifica os pontos fortes e fracos do sistema e utiliza essa informação na definição de objetivos (*Context*). Tem como propósito disponibilizar informação para a especificação dos objetivos e descreve “as condições gerais que caracterizam o meio, assim como as possibilidades da sua modificação e o modo como o programa pode satisfazer as essas necessidades (...) [e, ainda,] as decisões de planificação em função das necessidades e condições reais” (Pérez Gómez, 1983, p. 435). A *avaliação de projeto* consiste em avaliar as potencialidades e constrangimentos das diferentes estratégias que podem ser adotadas para a consecução dos objetivos

delineados. Este processo de avaliação tem como objetivo facultar dados sobre as estratégias a adotar, disponibilizando “informação sobre os meios e estratégias mais adequados para desenvolver os objetivos do programa no contexto de implementação” (Pérez Gómez, 1983, p. 435). A *avaliação de processo (Process)*, disponibiliza informação pertinente para a definição das opções a tomar para uma aplicação mais eficaz dos programas a implementar ao mesmo tempo que estuda possíveis consequências a emergir durante a implementação do programa e os modos de as solucionar atempadamente. A *avaliação de produto (Product)* tem como finalidade disponibilizar informação sobre a qualidade do programa, determinar se os objetivos estão a ser alcançados e decidir se os procedimentos devem ser continuados, alterados ou interrompidos.

O modelo de Stufflebeam é caracterizado pelo facto de a avaliação ter como finalidade produzir informação útil para os que têm que tomar decisões com base num percurso metodológico. Assim, como nos dão conta Stufflebeam & Shinkfield (1989, p. 180), “a reconceptualização da avaliação inclui a *avaliação do processo* que servirá de guia para a realização da *avaliação do produto*, facilitando assim as *decisões de reciclagem*”.

A avaliação de contexto tem como principal finalidade identificar as principais qualidades e defeitos de um objeto, como instituições, programas, populações, pessoas, entre outros, e propor um guia para o desenvolvimento do mesmo, ou seja, visa a caracterização da realidade a estudar e a identificação dos principais problemas, cuja solução pode melhorar o estado do objeto. A avaliação do contexto permite também verificar se as metas e as prioridades definidas estão em consonância com as necessidades que é suposto satisfazerem. No entanto, qualquer que seja o contexto em que se desenvolve, os resultados de uma avaliação de contexto devem proporcionar a definição de prioridades e o estabelecimento de procedimentos a adotar.

A metodologia a adotar numa avaliação de contexto pode incluir diferentes avaliações do objeto e diferentes tipos de análise. Contudo, o procedimento mais comum passa por entrevistar os destinatários do estudo, recolhendo informação relativa às vantagens, inconvenientes e problemas do programa. Ainda de acordo com Stufflebeam & Shinkfield (1989, pp. 196-197), a avaliação de contexto pode servir para: fundamentar junto de determinadas instituições a importância e a vantagem do projeto proposto; selecionar escolas concretas que necessitem de uma ajuda especial; apoiar os alunos e as próprias famílias a centrarem a sua atenção nas áreas de desenvolvimento

que implicam mais progressos; e, ainda, ajudar a decidir como interromper programas no sentido de tornar a instituição mais forte.

A avaliação de entrada tem como finalidade ajudar a definir um programa através do qual se operam as mudanças que num determinado processo se entendam como necessárias. A avaliação de entrada deve identificar e avaliar os métodos aplicados e a aplicar, justificando a adequabilidade do método escolhido ao programa selecionado, e identificar as situações de limitação associadas aos clientes e os recursos a disponibilizar para a implementação do programa. Assim, é entendido como principal propósito desta modalidade de avaliação ajudar os clientes a considerar estratégias de programa alternativas no contexto das suas necessidades e ajudar os clientes a evitar práticas que se traduzirão em verdadeiros fracassos (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, pp.197-198).

Quanto aos métodos utilizados, regista-se um conjunto de etapas e procedimentos (não sujeitos a qualquer sequência) para a realização de uma avaliação de entrada.

O modelo em causa, de acordo com Stufflebam & Shinfield (1989, p. 73) tem como principal vantagem incentivar “os grupos profissionais, assim como as organizações governamentais, a utilizar a avaliação contínua e sistemática para planear e levar a cabo os serviços que satisfaçam as necessidades dos clientes. [E tem como desvantagens o facto de] a colaboração imprescindível entre o avaliador e quem decide poder conduzir a uma distorção dos resultados”.

### **3.4. Avaliação respondente (*responsive evaluation*) - Robert Stake**

O contributo de Stake no campo dos modelos de avaliação manifesta-se, em primeiro lugar, através da identificação da falta de credibilidade da teoria clássica para resolver os problemas da avaliação escolar e para comparar estratégias de formação (De Ketele, 1992, p. 194) e, posteriormente, na implementação de um novo modelo de investigação identificado como a génese da nova ‘escola de avaliação’. As críticas feitas por Stake em relação às práticas de avaliação foram, em grande medida, sustentadas pelos conhecimentos e experiência do autor nos domínios da matemática e da estatística, aspetos que não são alheios à emergência de uma nova ‘escola de avaliação’, enformada por uma abordagem metodológica considerada como mais pluralista,

interativa, holista e flexível. Do mesmo modo, associada a este autor está a concepção de avaliação como formulação de juízos, a perspectiva formativa de avaliação no desenvolvimento de projetos e a atenção aos utilizadores como fio condutor para uma investigação avaliativa (Mouraz *et al.*, 2004, pp. 93-94). Percebe-se, assim, que os “juízos” formulados não são os do avaliador, nem apenas os dos especialistas em avaliação, mas o resultado de um conjunto de apreciações provenientes dos diferentes atores envolvidos e interessados nos projetos.

Ainda de acordo com Mouraz *et al.* (2004, p. 95), Stake, para além da importância que atribui aos “juízos” e à forma como são formulados, alerta para a relevância que assumem, nos processos de avaliação, as fontes de dados a recolher. O autor em referência recomenda que o processo de recolha de dados abranja os *antecedentes*, as *operações realizadas* e os *resultados*, realçando o impacto que estes últimos têm junto dos participantes, independente de serem: positivos ou negativos; congruentes ou incongruentes com o previsto; a curto ou a longo prazo. No modelo de avaliação proposto por Stake, o avaliador permanece ao serviço de um público diversificado (professores, alunos, administradores, público em geral, entre outros) que, com diferentes interesses e prioridades, avalia o programa de formas diferentes. No sentido de atender à diversidade de interesses e necessidades dos clientes, o autor recomenda que os avaliadores recolham os juízos avaliativos dos diferentes atores, em vez de formularem os seus e os apresentarem como definitivos e absolutos. Assim, Stake rompe com a matriz avaliativa de Tyler e desenvolve a ideia de que os juízos dos diferentes destinatários são parte integrante do processo de avaliação e não a sua única finalidade. Ao avaliador compete: “(...) abarcar uma vasta gama de juízos, de dados, de situações e operações, de resultados, dos seus antecedentes e relações e interações entre os diversos elementos componentes deste ‘todo’. Isto pode fazer-se por diversos processos, mas implica uma apreensão global que se molda numa rede ou mapa de procedimentos que tocam pontual e adequadamente a realidade” (Mouraz *et al.*, 2004, p. 95).

### **3.5. Avaliação como prática política**

No âmbito da avaliação como prática política, MacDonad (1983, pp. 474-478) propõe três modalidades de avaliação que diferem nos princípios que lhes estão



subjacentes e nos propósitos que cumprem: *avaliação burocrática*, *avaliação autocrática* e *avaliação democrática*.

A *avaliação burocrática*, de acordo com MacDonad (1983), é comum nos sistemas políticos que detêm o controlo total da educação nas suas diferentes dimensões e, particularmente, na da avaliação. A função do avaliador passa por cumprir ordens e disponibilizar informações que permitirão à administração central cumprir os objetivos a que se propôs. Por este motivo, os procedimentos adotados pelo avaliador devem ser credíveis para o poder político, não se sujeitando à opinião pública. A partir do momento em que o avaliador disponibiliza a informação deixa de ter qualquer controlo sobre a sua utilização. Neste sentido, MacDonad (1983, pp. 474-478), escreve:

“a avaliação burocrática, constitui um serviço especial aos departamentos governamentais que maior controlo possuem sobre a distribuição dos recursos educativos. O avaliador aceita os valores das autoridades e disponibiliza informações que os ajudam a concretizar os objetivos das suas políticas”.

Os aspetos considerados mais relevantes neste modelo de avaliação são: *serviço*, *utilidade* e *eficácia*, justificados pela *realidade do poder* (MacDonald, 1983, p. 475).

Na *avaliação autocrática*, o avaliador, reconhecido como um especialista na matéria, centra a sua análise em aspetos que considera relevantes no campo da educação. O trabalho desenvolvido pelo investigador cumpre os propósitos dos métodos científicos, a informação que emite é reconhecida também como tal e a titularidade da mesma é garantida ao avaliador enquanto promotor do estudo. Ao poder político compete-lhe aceitar ou não as recomendações propostas. No entanto, o avaliador autocrático deverá produzir sempre provas científicas, tarefa que lhe é facilitada na medida em que a base do seu poder é a comunidade académica.

A avaliação autocrática é um serviço paralelo ao implementado pela administração central, a qual possui o controlo da educação.

Para um investigador autocrático as palavras-chave são *princípios* e *objetividade*, justificados pelo conceito de *responsabilidade* profissional (MacDonald, 1983, p. 475).

A *avaliação democrática*, na perspetiva de MacDonald (1983, p. 475), funciona como um serviço de informação à comunidade relativamente aos programas e questões educativas. O avaliador democrático reconhece a multiplicidade de valores subjacentes aos processos educativos e procura dar expressão a diferentes interesses. No entanto,

entende que o principal valor é a disponibilização de informação aos cidadãos e que ao avaliador compete promover a articulação entre os promotores da informação e aqueles que estão interessados na mesma e a ela têm direito. Paralelamente, no desenvolvimento do programa há uma preocupação em recolher toda a informação sobre o mesmo e as reações que o mesmo origina. A este propósito, Pérez Gómez (1983, p. 446) destaca a importância de recolher as opiniões e interpretações dos diferentes participantes. No entender do mesmo, só um processo negociado em que os direitos de todos os intervenientes são assegurados permitirá a colaboração que conduzirá ao conhecimento mais pormenorizado de um campo tão complexo como o do ensino-aprendizagem. O avaliador desempenha um papel de orientador e de promotor do diálogo no sentido de compreender o funcionamento dos programas a partir das opiniões dos diferentes atores.

As técnicas de recolha e análise de dados têm de ser acessíveis a todos, sobretudo aos não especialistas. Por um lado, é garantida a confidencialidade dos informantes e o controlo da informação produzida e, por outro, o avaliador reconhece a necessidade de alguma prudência no uso da informação. O êxito de um programa de avaliação democrática varia em função do número de pessoas que pode ajudar.

As palavras-chave nesta modalidade de avaliação são: *confidencialidade*, *negociação* e *acessibilidade*, justificadas pelo *direito ao conhecimento/saber* (MacDonald, 1983, pp. 475-476).

O modelo democrático, como o refere Pérez Gómez (1983), sustenta o modelo de *negociação da avaliação*, no qual a avaliação é entendida como processo ao alcance de todos os que se envolvem nas negociações sobre um programa educativo. Daí se considerar que os promotores de um modelo desta natureza se centrem no programa em si, mas também na forma como os participantes e os destinatários percebem a filosofia do mesmo. O objetivo é aperfeiçoar a compreensão dos envolvidos sobre a situação em que se encontram para que, assim, estejam em condições de melhor responder aos seus desafios.

Este modelo de avaliação enquadra-se no que Guba & Lincoln (1989) identificam como quarta geração de avaliação, particularmente no que diz respeito ao envolvimento dos diferentes atores educativos no processo de avaliação, o que se percebe quando estes autores concebem a educação como um *processo colaborativo*, *um processo de ensino-aprendizagem* e *um processo contínuo*, entre outros aspetos.

Contudo, o modelo de avaliação negociada é influenciado por um conjunto de princípios identificados na avaliação como iluminação associada a Parlett & Hamilton

(1983, p. 451). Os autores que acabámos de referir encaram a inovação como um aspeto prioritário no campo da educação e centram a sua análise no âmbito de dois paradigmas: o paradigma clássico ou *agro-botânico*, que privilegia o método hipotético-dedutivo e o paradigma *sócio-antropológico*, que, relacionando-se com a antropologia social, a investigação sociológica e a observação participante, surge como alternativa ao primeiro paradigma, eminentemente indutivo.

No entanto, para Stufflebeam & Shinkfield (1989, p. 323), a avaliação iluminista, mais do que um método normalizado é uma estratégia de investigação geral que procura ser “adaptável para descobrir as dimensões, metas e técnicas da avaliação e eclética para proporcionar ao avaliador uma série de táticas investigativas”.

Compreende-se, assim, que as estratégias a usar variem de acordo com cada caso específico e que o recurso a diferentes técnicas seja um procedimento comum. No entanto, os autores em questão destacam três etapas características de uma avaliação como iluminação, reconhecidas também pelos autores deste modelo de avaliação, a saber:

- a fase de observação, na qual se analisam todas as variáveis que afetam os resultados do programa ou a inovação;
- a etapa de investigação que passa pelo reconhecimento e análise dos dados recolhidos na fase de observação, fazendo a seleção e programação dos aspetos mais importantes do programa no seu contexto;
- a etapa da explicação, na qual se dão a conhecer os aspetos subjacentes à organização do programa e se definem os modelos causa-efeito nas suas operações (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 323).

No âmbito do chamado paradigma agro-botânico, a forma mais comum de avaliação traduz-se na emissão de um juízo de valor e na determinação do grau de eficácia do carácter inovador de uma experiência ou programa, tendo como referente os critérios previamente definidos. Um processo desta natureza implica que a recolha de dados seja efetuada em momentos específicos (antes, durante e no final do programa), no sentido de determinar em que medida os dados diferem com a implementação do programa. A quantificação dos resultados sustenta a eficácia alcançada e as alterações a impor aos diferentes níveis (programas, metodologias e meios). Daí a analogia entre a avaliação de um projeto educativo inovador e a avaliação de uma produção agrícola:

verificação das condições iniciais, aplicação de tratamentos, registo de resultados (aumento/diminuição de produção) e avaliação de métodos (fertilizantes) usados.

No entanto, os autores reconhecem a inadequação da aplicação do modelo agrobotânico em estudos de inovação e que, no campo da educação, os projetos dificilmente poderão estar sujeitos a dinâmicas tão rigorosas de controlo, exatidão e clareza no sentido de satisfazer as exigências do projeto.

Referindo-se às limitações que o método apresenta, e que os seus promotores reconhecem, Stufflebeam & Shinkfield (1989, p. 317) sublinham que as situações educativas possuem características próprias que não podem ser totalmente controladas, que os projetos que antecedem ou precedem a avaliação demonstram que programas inovadores revelam pouca ou nenhuma mudança durante o período de estudo e que os métodos utilizados nas avaliações tradicionais impõem limitações que nem sempre fazem sentido, como, por exemplo, procurar recolher informação quantitativa através de mecanismos objetivos, podendo passar para segundo plano aspetos por vezes mais importantes. Ainda de acordo com estes autores, este tipo de avaliação:

“fracassa ao procurar responder às diferentes preocupações e questões dos participantes, patrocinadores e outras partes interessadas. Dado que os avaliadores clássicos acreditam na ‘verdade objetiva’ igualmente importante para todas as partes, seus estudos raramente refletem a diversidade de questões colocadas pelos diferentes grupos de interessados” (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 317).

Contrapondo-se ao paradigma anterior, a avaliação iluminativa e o paradigma sócio-antropológico preocupa-se essencialmente com o estudo de projetos inovadores e, conseqüentemente, procura identificar em que medida o programa é influenciado pelas atividades escolares a que se aplica, que vantagens e desvantagens são reconhecidas no projeto pelas pessoas envolvidas. Perceber e fundamentar a forma como as pessoas devem participar no processo e o que caracteriza o modelo (principais características, aspetos positivos e fragilidades) são os principais propósitos.

O desenvolvimento do paradigma no âmbito da avaliação iluminativa pressupõe a análise de um *sistema de instrução (the instructional system)* e de um *ambiente de aprendizagem (the learning milieu)*.

Parlett & Hamilton (1983, p. 455) entendem o *sistema de instrução* como uma forma particular de organizar o ensino à qual subjaz um conjunto de conceções pedagógicas, um plano de estudos, técnicas e instrumentos específicos. A aprendizagem

programada, o ensino integrado, o ensino em equipe são sistemas de instrução.

Neste processo de avaliação, compete ao avaliador centrar a sua análise naquilo que considera inovador em cada processo, percebendo as finalidades, os objetivos e os resultados dos mesmos. É sustentado por estes princípios que todo o processo de avaliação será definido, respeitando o princípio da verificação dos resultados; ao avaliador compete determinar em que medida os objetivos do programa foram cumpridos e os resultados alcançados. Todavia, os autores chamam à atenção para o facto de um sistema de instrução enformado por uma perspectiva tecnológica não conseguir uma descrição exata da realidade, sobretudo porque, quando posto em prática, sofre alterações significativas. Os aspetos privilegiados em cada momento variam em função dos interesses dos investigadores, daí que, na prática, os objetivos possam ser redefinidos ou abandonados, na medida em que os definidos *a priori* podem deixar de ter relevância.

O ambiente de aprendizagem, ou seja, o contexto organizacional onde decorre o processo de ensino e aprendizagem está dependente de fatores de vária ordem e das limitações que os mesmos impõem, daí o conhecimento do ambiente de aprendizagem ser um requisito indispensável no momento em que se pretende estudar processos de inovação educativa. Isto porque nenhum projeto de inovação pode ser separado do contexto em que está a ser implementado, do mesmo modo que não se pode esperar que o contexto não tenha repercussões no processo de aprendizagem e que estas não possam interferir no processo de inovação. Daí que determinar em que medida o ambiente de aprendizagem interfere na aquisição do conhecimento dos estudantes seja primordial para a avaliação iluminativa. De acordo com os defensores da avaliação iluminativa, “os alunos não se deparam com o ‘conhecimento’ na sua forma ‘desnudada’; os conteúdos são agrupados em textos, palestras, gravações, etc. (...). [ou seja], parte de um conjunto maior formas de instrução, orientação e exames, que implicam perceber como se deve organizar o conhecimento e a pedagogia” (Parlett & Hamilton, 1983, 456).

Os autores em referência assinalam ainda algumas particularidades que, segundo os mesmos, se revelam da maior importância para o êxito dos processos, nomeadamente os *métodos* e os dados recolhidos através da *observação*, *entrevista*, *inquéritos* e *fontes de dados documentais*.

Relativamente aos métodos, no quadro de uma enorme diversidade, a opção por um ou outro depende de um conjunto vasto de fatores dos quais se destaca a melhor adequação à situação concreta, isto porque têm de ser ponderados aspetos como: os

objetivos de quem promove o programa, as instituições envolvidas, o número de atores (docentes e alunos), o tempo disponível para a investigação, entre muitos outros; daí poder-se afirmar que é a situação que determina o método a privilegiar e não o contrário.

A avaliação iluminativa procura avaliar a inovação como parte integrante do ambiente de aprendizagem, enfatiza a observação e não dispensa as entrevistas com os próprios estudantes e os professores. A avaliação iluminativa obedece a três fases: os investigadores observam, analisam os dados e explicam. Os dados recolhidos resultam da observação, entrevistas, inquéritos e fontes documentais. A forma como cada uma das técnicas é aplicada obedece a requisitos específicos que abordamos no momento em que falamos da metodologia de investigação.

No contexto da avaliação democrática enquadra-se também o modelo de *avaliação baseada na crítica artística*, proposto por Elliot Eisner. De acordo com Pérez Gómez (1983), este modelo enforma as ideias de que o processo de ensino-aprendizagem é uma arte, o professor é um artista e o avaliador enquanto especialista limita-se a interpretar o que observa. Baseia-se na descrição detalhada da situação, dos contextos, das relações e faz usos de esquemas teóricos para interpretar a realidade observada; visa emitir juízos de valor acerca dos méritos educativos do que foi descrito e interpretado num processo de valorização situacional/contextual em função das particularidades que singularizam cada situação educativa. Segundo Pérez Gómez (1983, pp. 438-439), este modelo tem como finalidade “ajudar os outros a ver, compreender e a apreciar a qualidade da prática educativa e suas consequências”.

Neste modelo de avaliação o principal propósito é desenvolver as capacidades de perceção, compreensão e valorização daqueles que participam no programa ou na simples realização de algumas iniciativas, disponibilizando-lhes toda a informação sobre o programa.

Neste capítulo abordámos o conceito de avaliação e a sua evolução, assinalámos a polissemia do conceito e o seu enquadramento na natureza do objeto de estudo. No que à evolução do conceito de avaliação diz respeito, constatámos que o ato de avaliar é um ato que permanece intrinsecamente ligado ao indivíduo e à sua capacidade para emitir juízos de valor sobre aquilo que observa, que têm aumentado as preocupações com as questões da avaliação em todos os domínios da sociedade e que o conceito de avaliação tem sido objeto de estudo de diferentes domínios científicos, entre outros. Do mesmo modo, reconhece-se que o conceito de avaliação tem subjacente princípios

epistemológicos, filosóficos e metodológicos e que os aspetos que referimos se aplicam aos diferentes domínios da sociedade e também ao domínio da educação. Por outro lado, assinalámos algumas das funções que avaliação assume e que, dependendo da tese dos seus autores, podem ser de controlo, regulação, certificação e orientação, funções pedagógicas e sociais e de legitimação política.

A questão da avaliação educacional foi também abordada tendo em atenção que a mesma assenta em três pilares, nomeadamente o pilar das intenções político-normativas, o pilar das investigações científicas e o pilar da opinião pública. No contexto desta modalidade de avaliação, privilegámos a avaliação do desempenho profissional docente, deixando clara a crescente preocupação com esta dimensão da avaliação educacional, ainda que a esta preocupação não sejam alheias, por um lado, as políticas de avaliação de alguns países centrais e, por outro, a necessidade de credibilizar a qualidade do ensino perante a opinião pública. Num quadro em que a avaliação do desempenho profissional docente parece ser a solução para todos os problemas do sistema educativo, apresentamos as principais características daquele que é, no entender de alguns especialistas, o professor ideal.

Na sequência dos aspetos que acabámos de mencionar, abordámos, na polissemia do conceito de “modelo”, a questão dos modelos de avaliação educacional, na certeza de que os mesmos adquirem um significado diferente em função do campo epistemológico de análise. Neste sentido, Tyler propõe um modelo de avaliação baseado na definição clara dos objetivos educacionais e na verificação da concretização dos mesmos; Scriven dispensa os objetivos, admitindo que a avaliação, embora devendo incidir sobre as finalidades, não se deve deixar influenciar por elas; Stufflebeam defende um modelo de avaliação que tenha como finalidade o aperfeiçoamento do ensino realizado, razão pela qual enfatiza o processo de ensino-aprendizagem; e Stake justifica a falta de credibilidade da teoria clássica para resolver os problemas da avaliação escolar e propõe um novo modelo que deu origem à nova escola de avaliação. Ainda no âmbito dos modelos de avaliação, e no contexto da *avaliação como política*, dedicámos alguma atenção à *avaliação burocrática*, à *avaliação autocrática* e à *avaliação democrática*, destacando-se o facto de a última estar ao serviço da comunidade, competindo ao avaliador democrático reconhecer a diversidade de valores que estão subjacentes aos processos educativos e procurar responder a diferentes interesses.

Na prática avaliativa em análise ou no caso português, a avaliação do

desempenho profissional docente, independentemente da retórica que a pretende legitimar, parece ignorar o contexto, individualizando o olhar e o juízo, de modo a promover uma hierarquização radical entre os atores avaliados.

No capítulo seguinte centramos a nossa análise nas questões da avaliação do desempenho profissional, nomeadamente nas razões que a sustentam, tanto do ponto de vista da sua emergência como das razões que a justificam.



## **CAPÍTULO II – Considerações gerais sobre a emergência da avaliação do desempenho profissional**

---

Neste capítulo abordamos a temática da avaliação do desempenho profissional nas organizações, com base em diferentes perspectivas de análise que em muitos casos se interligam e complementam. Partindo do princípio de que a avaliação do desempenho profissional, enquanto elemento de gestão de pessoas, tem como principal finalidade verificar o desempenho dos indivíduos e a correspondência do mesmo às expectativas organizacionais, a sua importância torna-se mais evidente a partir da Segunda Guerra Mundial. Para o aumento exponencial deste objeto de avaliação e para a “evolução” das formas de operacionalização da mesma tem contribuído o fator competitividade, cada vez mais presente nos diferentes tipos de organizações. No contexto apresentado, e numa primeira fase, centramo-nos na questão da avaliação do desempenho profissional docente, partindo da centralidade que este objeto de avaliação tem vindo a assumir no contexto da avaliação educacional, no porquê da sua emergência e nos propósitos que serve, tendo como referente autores como Almerindo Afonso (1998), Margarida Fernandes (1998), Estrela & Nóvoa (1993), Simões (1998), Barroso (1997b), Day (1993) e Natriello (1997). Paralelamente, abordamos a questão da avaliação do desempenho docente em Portugal e as conceções que a sustentam, dando primazia à questão da avaliação meritocrática, do desenvolvimento profissional dos professores e da importância da formação contínua em todo este processo.

Por outro lado, dedicamos uma atenção especial aos instrumentos mais relevantes no processo de avaliação do desempenho (e que alguns autores identificam como “métodos”), particularmente a autoavaliação, a observação de aulas, os resultados escolares, a avaliação pelos pares, a avaliação pelos alunos e o portefólio do docente.

## **1. Avaliação de desempenho profissional: elementos para uma análise abrangente acerca da sua justificação**

A avaliação do desempenho profissional surge no sentido de rentabilizar ao máximo o potencial humano numa relação assimétrica entre empregador/trabalhador. No entanto, este objeto de avaliação, enquanto sistema formal de apreciação do trabalho de um trabalhador numa organização, assenta na ideia de que a avaliação tem um impacto significativo no aumento (direto ou indireto) da produtividade do trabalhador.

Analisar a avaliação do desempenho implica ter em atenção dois momentos distintos, ou seja, o período que antecede a Revolução Industrial (até ao início da 2.<sup>a</sup> metade do séc. XVIII) e o tempo que lhe sucede. No primeiro caso, a produção era assegurada por artesãos; a aprendizagem era baseada na imitação e na prática de um ofício. Neste contexto, a avaliação no domínio do trabalho era efetuada pelo mestre e de um modo informal. No período que sucede à Revolução Industrial, as condições de trabalho e de produção alteram-se drasticamente. Nas organizações, em nome da eficiência organizacional e do aumento da produtividade, imperam princípios mecanicistas e burocratizantes que, no início do séc. XX, sustentam os estudos levados a cabo por profissionais especializados em administração e a emergente Escola Clássica da Teoria Administrativa, sendo, na prática, a principal representante da Teoria Clássica da Administração de Henry Fayol (1841-1925) e da Administração Científica de Frederick Taylor (1856-1915). Como principais contributos para o aumento da produção, Fayol aposta na estruturação do trabalho em função da atribuição de mais responsabilidades aos trabalhadores, obrigando-os a organizar e coordenar todo o processo produtivo. Por outro lado, Taylor admite que a produção pode aumentar em função da especialização do trabalho e da mecanização do processo produtivo em fases específicas, permitindo o máximo de produtividade no mais curto espaço de tempo. Independentemente do enfoque privilegiado por cada um dos protagonistas, a avaliação é encarada como um instrumento de controlo cuja finalidade é verificar se o desempenho dos indivíduos corresponde às expectativas da organização, cumprindo o previamente definido (Chiavenato, 1977).

Posteriormente, em meados do séc. XX, contrapondo-se aos princípios da teoria clássica da administração científica, o Movimento das Relações Humanas, protagonizado por Elton Mayo, propõe uma nova forma de encarar os indivíduos dentro

das organizações e o processo de produção/obtenção de resultados. Para Mayo, a produção aumenta em função da satisfação dos trabalhadores, devendo os mesmos ser encarados como parte integrante de um todo/organização (Chiavenato, 1987).

De acordo com Chiavenato (1991, p. 83, e 1998, p. 321), a primeira tentativa de avaliação de desempenho terá surgido em 1842, nos Estados Unidos da América, através do Sistema Público Federal, que implementou um sistema de relatórios para avaliar o desempenho. Todavia, a avaliação de desempenho, como elemento de gestão das pessoas, parece ter assumido maior protagonismo a partir da Segunda Guerra Mundial.

Nas sociedades atuais, o fator competitividade está cada vez mais presente nos diferentes tipos de organizações. A competitividade é “sustentada” por diferentes mecanismos, sendo que é genericamente considerado que os recursos humanos assumem um papel preponderante no processo de competitividade das organizações e que a avaliação do desempenho profissional se constitui como um dos principais problemas com que os órgãos de gestão se deparam. Este tipo de problema é facilmente compreensível se tivermos em atenção as consequências que a avaliação de desempenho podem trazer para o funcionamento das organizações. A este propósito, e centrando-se apenas no âmbito da componente humana do funcionamento das organizações e no impacto que a avaliação do desempenho pode ter na produtividade do trabalho, Caetano (1998, p.1) faz referência a uma influência direta, “enquanto processo de controlo do desempenho, (...) [e indireta], através das suas relações com a seleção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração dos colaboradores da organização”.

No âmbito do que temos vindo a referir, a questão da avaliação do desempenho remete-nos para o contexto das organizações no sentido que lhe é atribuído por Chiavenato (1998, p. 24), ao reconhecer que as mesmas “permitem satisfazer diferentes tipos de necessidades dos indivíduos (...) [e] (...) cumprir objetivos que os indivíduos isoladamente não podem alcançar em face das suas limitações individuais”. Deste modo, pressupõe-se a existência de uma enorme variedade de organizações, voltadas tanto para a produção como para a prestação de serviços, onde os indivíduos exercem os mais variados cargos e em que estas organizações exercem um impacto mais ou menos evidente sobre os trabalhadores e as suas vidas, âmbito em que se enquadra a avaliação do desempenho profissional.

Sustentados pelo crescente aumento de processos de competitividade,

nomeadamente nos contextos organizacionais, emergem os conceitos de *desempenho* e de *avaliação do desempenho*, princípios que as escolas, enquanto organizações, depressa incorporaram, acreditando que a avaliação do desempenho dos professores poderia melhorar as condições de aprendizagem, a qualidade educativa e os resultados escolares dos alunos. A preocupação em aproximar a gestão da organização escolar à gestão de qualquer organização empresarial parece-nos evidente, ainda que tenha sido ignorado que os dois tipos de organizações não recorrem ao mesmo tipo de “matéria prima”. Nas nossas escolas, os nossos alunos jamais poderão ser comparados a qualquer tipo de matéria prima e o processo de ensino-aprendizagem não poderá ser nunca equiparado à linha de montagem de qualquer processo de produção. Ignorar estes aspetos será o primeiro passo para que as escolas deixem de cumprir a sua principal função e contribuam, de forma mais vincada, para o aumento das assimetrias sociais que, como é hoje genericamente aceite, se esbatem com o aumento do nível de conhecimento dos indivíduos.

Centramo-nos agora no conceito de escola como organização educativa, no sentido em que se trata de uma organização social e historicamente construída, tal como defende Licínio Lima (1998a, p. 42), ao reconhecer que a laicização do ensino se traduziu no primeiro aspeto para o controlo do Estado sobre a educação, ainda que o mesmo só pudesse ser garantido através do reconhecimento das dimensões organizacionais do processo educativo, ou seja, através da criação de um novo tipo de organização – a escola pública – e, conseqüentemente, da avaliação das organizações educativas, como o próprio nos dá conta no texto que se segue:

“A laicização do ensino constituiria o primeiro passo para a efetivação do controlo estatal sobre a educação e tal processo de controlo só poderia ser garantido através da consideração das dimensões organizacionais do processo educativo, isto é, pela implementação de um novo tipo de organização – a escola pública”.

É no contexto das organizações educativas que abordamos de imediato os conceitos de desempenho e de avaliação do desempenho.

Para Isilda Afonso (2009, p. 39), tomando como referência os professores, o desempenho profissional é entendido como:

“(…) um processo formativo e sumativo (ao mesmo tempo) de construção de conhecimentos, a partir dos desempenhos docentes reais, com o objetivo de provocar

mudanças, desde a consideração axiológica do que é desagradável, valioso e o dever ser do desempenho docente. Acrescentamos, ainda, que é um processo avaliativo das práticas que exercem os professores, em relação às obrigações inerentes à sua profissão e cargos”.

Paralelamente, para Caetano (2008, p. 29) o desempenho profissional pode ser analisado em duas dimensões diferentes, conforme se destaquem os *meios* ou os *fins*.

No que diz respeito aos meios, a análise centra-se nos comportamentos exigidos pelas funções desempenhadas pelo indivíduo no âmbito das tarefas que o posto de trabalho exige. Ao exigir-se ao trabalhador determinados comportamentos é suposto que ele tenha conhecimento do que é que tem que ser feito e como tem que ser feito. O desempenho do trabalhador corresponde ao comportamento manifestado na realização das tarefas que lhe estão destinadas. Nesta perspetiva comportamental, Caetano refere que “o desempenho diz respeito a um conjunto de comportamentos relevantes para os objetivos da organização e que podem ser medidos em termos da sua contribuição para aqueles objetivos” (Caetano, 2008, p. 29).

Ao nível dos fins, a análise do desempenho centra-se essencialmente no *produto* resultante da atividade desenvolvida pelo indivíduo num espaço de tempo previamente definido. Este procedimento permite também aferir em que medida o desempenho do “colaborador” contribui para a consumação dos objetivos organizacionais.

Por outro lado, coloca-se a questão de como medir o desempenho profissional. Para o autor que temos vindo a seguir, este processo implica que se definam indicadores suscetíveis de medir diferentes padrões de desempenho, com particular destaque para a comparação do comportamento manifestado anteriormente com aquele que é desejado no momento. Porém, se existem funções que permitem a recolha de dados quantitativos e, logo, fácil verificação, outras há que sustentam indicadores qualitativos, originando uma avaliação mais subjetiva, situação que se verifica quando se trata de funções/atividades de elevada complexidade. Assim, como Caetano (2008, pp. 32-33) menciona: “é fundamental que os critérios estejam bem relacionados com a função desempenhada, [ainda que] cada sistema de avaliação assum[a], implícita ou explicitamente, determinados critérios de medição consoante os aspetos do desempenho em que se focaliza”.

Contextualizados no que acabámos de referir relativamente ao conceito de desempenho profissional, às dimensões de análise e ao modo como o mesmo pode ser medido, parece-nos agora oportuno centrarmo-nos numa das características essenciais

do conceito de avaliação do desempenho: a sua polissemia e consequente ambiguidade.

Assim, registamos as seguintes definições:

“um sistema formal e sistemático que permite apreciar o trabalho desenvolvido pelos colaboradores de uma organização. (...) [podendo] ser conceptualizado como integrando um conjunto de três componentes, dinamicamente interligados, e que incluem os *objetivos*, os *instrumentos* e os *procedimentos*” [A. Fernandes & Caetano, 2000, p. 360 (itálico do autor)];

**“sistemática apreciação do comportamento do indivíduo na função que ocupa, suportada na análise objetiva do comportamento do homem no trabalho e comunicação ao mesmo do resultado de avaliação”** [J. Rocha, 2005, p. 189 (negrito do autor)];

“uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa no cargo e o seu potencial de desenvolvimento futuro. Toda a *avaliação* é um processo para estimular ou julgar o valor, a excelência, as qualidades de alguma pessoa” [Chiavenato, 1998, p. 323 (itálico do autor)];

“processo pelo qual uma organização mede a **eficiência** e **eficácia** dos seus colaboradores (...) [servindo] como uma ferramenta de auditoria e controlo da **contribuição para os objetivos e/ou resultados** dos participantes organizacionais” [Almeida, 1996, p. 15 (negrito do autor)].

Numa abordagem que sintetiza a perspetiva dos diferentes autores relativamente à avaliação do desempenho como instrumento de gestão e, logo, associada a contextos específicos, Isilda Afonso define-a como:

“um processo dinâmico de avaliação profissional que recorre à análise e observação do desempenho dos colaboradores nas suas funções, relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, ocorrendo durante um determinado período de tempo e em contexto organizacional. Pressupõe a definição, negociação e comunicação dos objetivos da avaliação, *feedback* aos colaboradores acerca do seu trabalho, reconhecimento e análise de desvios ou dificuldades para atingirem os níveis de desempenho desejados. É o processo pelo qual uma organização mede a eficácia dos seus colaboradores” [I. Afonso, 2009, p. 18 (itálico da autora)].

Independentemente da perspetiva dos autores referenciados (Caetano, 1998; Almeida, 1996; I. Afonso, 2009) e do tipo de organização, a avaliação do desempenho, enquanto ferramenta de gestão, entrecruza diferentes dimensões ao mesmo tempo que cumpre fins diversos, articulados desde o processo de seleção/recrutamento do pessoal

até à promoção na carreira profissional e, ainda, ao despedimento ou requalificação (se quisermos utilizar uma linguagem atual). Caetano (2008, pp. 33-44), tendo como referência as diferentes dimensões e os fins da avaliação do desempenho, identifica quatro sistemas de avaliação de desempenho que variam em função do aspeto sobre o qual incide a medição: *peçoas, comportamentos, resultados e contexto*. Contudo, será que a avaliação do desempenho não incide essencialmente sobre as pessoas, nomeadamente ao nível dos comportamentos e dos resultados, deixando de fora, normalmente, o contexto e suas características?

Retomando o proposto por Caetano (2008), no sistema centrado na medição de pessoas, sistema tradicional, avaliava-se o desempenho em função dos “traços de personalidade”, usando para o efeito escalas quantificadas. Com o decorrer do tempo, este processo foi revelando sucessivas fragilidades na capacidade de medir o desempenho dos indivíduos com base nos atributos de personalidade, acabando por ser substituído progressivamente.

Partindo de um processo de avaliação de competências, na perspetiva do empregador e do conceito de competência como capacidade indispensável para o desempenho de uma função e da conseqüente consumação dos objetivos organizacionais, a medição incide sobre as capacidades definidas e que os trabalhadores devem evidenciar para desempenharem com sucesso essas tarefas. O recurso ao “modelo de competências” (Caetano, 2008, p. 35) é considerado pela entidade patronal da maior importância para o recrutamento do pessoal, assim como para a atribuição de recompensas e da formação a disponibilizar aos “colaboradores”. Do ponto de vista do empregado, as competências continuam associadas à capacidade para o desempenho de uma determinada tarefa, mas também ao poder do trabalhador para definir em que medida e por que valor está disposto a utilizar as suas competências. A este processo acrescem ainda as ‘competências motivacionais’ como aspeto da maior relevância para que o trabalhador aplique as suas competências na medida do exigido pela tarefa. Neste sistema de avaliação, as “escalas de cotação” são o principal instrumento para a medição das competências dos trabalhadores (Caetano, 2008, pp. 34-37).

A medição centrada nos comportamentos pressupõe o recurso a diferentes tipos de escalas: “ancoradas em comportamentos”, “de observação comportamental” e “de incidentes críticos” (Caetano, 2008, pp. 40-42).

Nas escalas ancoradas em comportamentos são apresentados diferentes comportamentos que traduzem diferentes graus de competência para cada uma das

dimensões a avaliar. Ao avaliador compete verificar em que medida o desempenho do avaliado se enquadra nos comportamentos propostos. De acordo com os autores que temos vindo a utilizar, a aplicação deste sistema exigiria um conhecimento especializado, permitiria uma avaliação mais exata do desempenho profissional dos avaliados e, ainda, facilitaria o *feedback* aos mesmos e o emergente aconselhamento para a melhoria das práticas.

Nas escalas de observação comportamental, os comportamentos a observar pelos avaliadores seriam definidos de forma rigorosa; o padrão de desempenho dos avaliados variaria em função da aproximação ou afastamento dos comportamentos manifestados com relação aos comportamentos *a priori* definidos, tendo em atenção a função a desempenhar pelo avaliado.

A medição dos comportamentos, tendo como referente os incidentes críticos, consiste na recolha dos comportamentos (positivos ou negativos) registados durante um determinado período de tempo e o posterior enquadramento num registo considerado abaixo da média, na média ou acima da média. Com o registo dos incidentes críticos a informação a transmitir aos avaliados seria clara e da maior importância para determinar os processos de melhoria. A dificuldade deste processo residiria na ausência de uma cultura de registo preciso da informação, ficando a mesma à mercê da memória do avaliador.

A medição do desempenho com base no contexto social ou na comparação com outros (Caetano, 2008, pp. 42-43) pode obedecer a modos de operacionalização diferentes. Num procedimento em que a avaliação do desempenho do indivíduo na função é efetuado pelo superior hierárquico, a avaliação traduz-se na “ordenação simples” de todos os trabalhadores numa escala que os posiciona gradativamente do melhor para o pior desempenho. Num outro procedimento, a ordenação dos avaliados resulta da apreciação do desempenho efetuado por cada par, que terá de ter em atenção a “comparação sistemática dos pares”.

O recurso a este procedimento avaliativo tem como inconveniente o facto de não permitir a validação da apreciação feita nem mesmo a sua utilização para dar *feedback* ao avaliado. O princípio de que a avaliação pode servir para a promoção da melhoria e do desenvolvimento profissional não se aplica nestas situações; aqui a avaliação cumpre apenas interesses do poder instituído.

Na dinâmica em que são enfatizados os resultados para avaliar o desempenho dos trabalhadores, a avaliação resulta do confronto do desempenho observado com os



“padrões de desempenho” definidos pela organização ou, numa clara alusão à gestão por objetivos, com os “objetivos” definidos para o período de tempo sobre o qual incide a análise (Caetano, 2008, p. 43). Este tipo de procedimento, de acordo com este autor, tem vindo a assumir cada vez maior relevância nas organizações, particularmente nas que incrementam sistemas de qualidade.

Independentemente das questões levantadas por cada um dos métodos identificados por Caetano (2008), as medidas de desempenho devem cumprir quatro propósitos, a saber: *fidelidade*, *validade*, *praticabilidade* e *isenção de erros* [Thorndike (1949), ao qual acedemos por intermédio de Caetano (1998, p.17)].

A *fidelidade* determina o grau de isenção do erro de medida nos resultados obtidos através de um determinado instrumento de medida e a importância que lhe é atribuída está associada ao facto de ser necessária para qualquer tipo de validade. Contudo, Caetano (1998, p.17) chama à atenção para fatores externos ao instrumento de medida que podem fazer com que a mesma pessoa avaliada através do mesmo instrumento, em momentos diferentes, apresente resultados diferentes. Na base da diferença podem residir aspetos como a simples fadiga. Por outro lado, Alexandra Fernandes & Caetano (2000, p. 371) também reconhecem não ser de fácil determinação a variância que se deve aos efeitos do próprio instrumento de medida e a variância que se prende com fatores externos.

Por outro lado, Almeida (1996, p. 30), referindo-se também à fidelidade e aos aspetos que podem enviesar os resultados, destaca fatores situacionais, como a falta de tempo para avaliar a totalidade das dimensões, o momento em que a avaliação é efetuada e o efeito de contraste proveniente dos resultados muito diferentes obtidos através do mesmo tipo de avaliação aplicada a dois indivíduos seguidos com padrões de desempenho muito diferentes, como se percebe pelo exposto no texto seguinte:

“a **pressa** com que a avaliação é efetuada pode levar o avaliador a negligenciar a importância de algumas dimensões do desempenho. (...) Se o desempenho de uma função deve ser avaliado em termos de rapidez, precisão e desperdícios, analisar só duas dimensões, por ‘falta de tempo’ para considerar a terceira, pode falsear completamente o processo. A **altura** em que o avaliador faz a avaliação pode também interferir. Se escolher uma ocasião em que a sua atenção esteja a ser fortemente solicitada para outros assuntos, é provável que o resultado da avaliação seja afetado por isso. O **efeito de contraste** é outro fator que pode enviesar os resultados. Este efeito pode ocorrer quando se avalia alguém muito diferente (melhor ou pior) do que o avaliado anterior. O contraste entre os dois pode provocar uma ‘radicalização’ da avaliação” (negrito do autor).

Do mesmo modo, o autor que temos vindo a seguir considera que o enviesamento dos resultados se deve ainda a “fatores estruturais” que se prendem com a dificuldade de definir de forma objetiva os critérios de avaliação, situação que permite que avaliadores diferentes classifiquem de forma diferente profissionais com desempenhos idênticos. Neste sentido, Almeida (1996, pp. 30-31) acrescenta:

“uma deficiente descrição das funções pode fazer com que a avaliação seja inconsistente por poder dar origem a que dois gestores de nível idêntico avaliem diferentemente colaboradores com desempenhos idênticos, devido a diferentes pesos atribuídos às tarefas que constituem a função” (Almeida, 1996, pp. 30-31).

Paralelamente, Caetano faz ainda referência aos modelos de análise da fidelidade das medidas, destacando o “modelo clássico”, o “modelo de amostragem do domínio” e o “modelo da generabilidade”, identificando o primeiro modelo assinalado como o modelo que mais tem influenciado as investigações no domínio da avaliação de desempenho (Caetano, 1998, p. 17).

No que diz respeito à validade, Caetano, tendo como referente Thorndike & Hagen (1977), refere: “a validade exprime o grau em que um instrumento de medida nos fornece informação relevante para a decisão a tomar (...). Averiguar a validade de um instrumento de medida consiste, na tradição psicométrica, em saber se esse instrumento ‘mede efetivamente aquilo que queremos medir, tudo o que queremos medir, e nada mais do que aquilo que queremos medir’” (Caetano, 1998, p. 23). No sentido em que a validade determina o grau de contribuição do processo de avaliação para a consumação dos objetivos, Almeida (1996, pp. 32-33) refere também que quando se aborda o conceito de validade deve-se ter em atenção a “validade de conteúdo”, a “validade operacional” e a “validade de construção”. Assim, os sistemas de avaliação de desempenho devem: atender à dimensão do desempenho que se pretende medir e ao grau de relacionamento dos elementos utilizados na avaliação com os indicadores diretos de ‘contribuição para o lucro’; garantir que as técnicas utilizadas no processo de avaliação estão em consonância com as teorias de comportamento e desempenho.

Paralelamente, Caetano (1998, p. 23) destaca os diferentes tipos de validade, ou seja, “validade de conteúdo”, “validade de critério” e “validade de construto” e os métodos utilizados para a aferir.

Por outro lado, e ainda de acordo com Caetano (1998), tendo como referência Thorndike & Hagen (1977), a praticabilidade está associada ao grau de adequação do

instrumento de medida ao processo de avaliação. Para Caetano, a praticabilidade aplica-se tanto em relação à organização como aos avaliados. No primeiro caso, a avaliação implica investimento e, como tal, espera-se um melhor desempenho dos recursos humanos. Para tal é necessário que os instrumentos de medida sejam claros e de fácil interpretação e aplicação por parte do avaliador. No que diz respeito aos avaliados, a objetividade e facilidade de interpretação dos instrumentos de medida são indispensáveis para que, ainda que do ponto de vista informal, o avaliado os aceite (Caetano, 1998, p. 35).

Ainda em relação às principais características de um sistema de avaliação de desempenho, Almeida (1996, pp. 25-39) assinala a equidade e a exatidão, simplicidade, oportunidade, economicidade, bom direcionamento da informação, seletividade, flexibilidade, envolvimento e deteção de sucessos. Estas características são explicitadas a seguir.

*Equidade e exatidão* – Trata-se da necessidade de os processos de avaliação de desempenho serem aplicados à generalidade do pessoal da organização e serem percebidos por todos como justos e objetivos.

*Simplicidade* – Garante a correta utilização. Métodos complicados correm maior risco de originar erros de utilização, por um lado, porque a complexidade do método pode inibir os avaliadores de o tentarem conhecer e aplicar e, por outro, mesmo que os avaliadores mostrem interesse em aprendê-lo, o grau de dificuldade de aplicação pode conduzir a erros que retirem validade e fidelidade ao processo.

*Oportunidade* – A avaliação deve ser realizada tendo em atenção os propósitos que serve e o próprio contexto; daí dever estar em sincronia com outras atividades de gestão.

*Economicidade* – Qualquer processo de avaliação deve proporcionar uma valia superior à dos recursos consumidos. Não faz sentido um modelo de avaliação em que se gaste mais a avaliar do que o que se ganha com os potenciais benefícios daí advindos.

*Bom direcionamento dos resultados* – Deve-se utilizar os resultados da avaliação de acordo com as finalidades da mesma, encaminhando-os para quem necessita deles para tomar decisões, uma vez que tomar decisões em função dos resultados da avaliação não é função do avaliador.

*Seletividade* – Trata-se de selecionar a informação e fazer chegar a cada um apenas a informação de que necessita para decidir. Nem toda a informação interessa a toda a gente.

*Flexibilidade* – Deve-se permitir ao avaliado a escolha do método de avaliação a utilizar, tendo em atenção o contexto e as características da atividade. A uniformização do sistema de avaliação, ao não responder à especificidade de cada caso, pode diminuir a fiabilidade e a validade do mesmo.

*Envolvência* – O processo de avaliação deve aplicar-se à totalidade do pessoal da organização e abranger todas as dimensões do desempenho de cada indivíduo presente na mesma.

*Deteção de sucessos* – Trata-se de conceber um modelo de avaliação que, quando utilizado, seja capaz de identificar e premiar os sucessos, mais que identificar e punir os fracassos, de fazer com que o processo de avaliação de desempenho seja entendido como um processo de melhoria e de desenvolvimento.

Porque o ideal num processo de avaliação é a isenção de erros, e porque esse ideal é, de um modo geral, de difícil alcance, daremos conta, oportunamente, dos erros que, na perspetiva de alguns autores (Caetano, 1998; Almeida, 1996; Caetano, 2008; Bilhim, 2006; Sousa *et al.*, 2006), são mais frequentes nos modelos de avaliação do desempenho.

Por outro lado, Caetano (1998 e 2008) defende que os processos de avaliação de desempenho têm subjacentes pressupostos daquilo a que designa por *metáfora do teste*, *metáfora do processador de informação* e *metáfora política*. No entanto, o autor chama à atenção para o aparecimento de novos procedimentos investigativos que, sustentados por diferentes quadros teóricos, procuram pôr fim às limitações heurísticas das metáforas já mencionadas e redefinir a avaliação de desempenho nas dimensões teórica e prática e, conseqüentemente, na ênfase atribuída ao “contexto sócio-organizativo” em que a avaliação de desempenho acontece.

As novas abordagens a que Caetano (1998, 2008) faz referência, para além de perspetivarem o problema da avaliação de desempenho de forma diferente e apontarem novos problemas teóricos e empíricos, apresentam também novos modos de aplicação nas diferentes organizações.

Tendo como referência as novas abordagens (sustentadas por estudos empíricos) que têm surgido relativamente à avaliação do desempenho profissional e o facto de as mesmas só fazerem sentido no âmbito do “*contexto sócio-organizativo*”, Caetano (1998) agrupa as principais categorias em que as investigações empíricas se enquadram: *contexto organizacional*, *contexto social*, *contexto específico da avaliação de desempenho* e *contexto percebido de avaliação* (Caetano, 1998, pp. 257- 271).

Embora tenha enfatizado os aspetos relativos aos *processos sociais e de comunicação* entre os *atores independentes* nos contextos da atividade profissional e das organizações, Caetano admite que: “(...) quer a tecnologia psicométrica, quer o processamento individual da informação reduziram a avaliação de desempenho a um problema de *validade epistémica* do julgamento individual por parte do avaliador, tendo ignorado por completo o *contexto social* em que tal julgamento é *produzido e emitido*” [Caetano, 1998, p. 5 (itálico do autor)].

Referimo-nos, até ao momento, aos aspetos sobre os quais, na perspetiva de Caetano (1998 e 2008), a avaliação de desempenho pode incidir e aos procedimentos a adotar, de acordo com Thorndike & Hagen (1991), para que a mesma possa ser considerada válida. Porém, outros aspetos há a considerar, nomeadamente os tipos que a avaliação de desempenho pode assumir, resumidas na prática a: avaliação administrativa; avaliação tutelada; avaliação partilhada e avaliação autocentrada (Messias, 2008, pp. 27-30).

A avaliação administrativa tem como objetivo o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela organização: a avaliação é da responsabilidade exclusiva da administração. Para Reis (1999, p.132), esta modalidade de avaliação pressupõe:

“um afastamento máximo entre o conteúdo em análise e os seus produtores. A sua finalidade é o controlo da ação e a eficácia dos agentes em função da satisfação dos interesses do sistema e suas instituições funcionais. O processo de avaliação é constituído por um dispositivo mecanicista standardizado, a que têm que se submeter todos os intervenientes e cujos resultados estão pré-definidos. Tal avaliação escapa ao controlo dos avaliados já que lhes é afirmada, à partida, a conformidade dos critérios com as disposições regulamentares do exercício profissional que um júri ou equipa de avaliação se encarregará de certificar. Tendo como conteúdo da avaliação as disposições e finalidades hierarquicamente estabelecidas para a prossecução do projeto imposto, interessa-lhe essencialmente a concretização dos resultados previstos, isto é, o produto da atividade”.

Na modalidade da avaliação tutelada, contrariamente ao que acontecia na anterior, o avaliado já assume algum protagonismo, como nos dá conta Reis ao afirmar:

“enquanto [que] na avaliação administrativa o ator, submetendo-se às orientações regulamentares que lhe foram determinadas, em tudo se limita ao exercício burocrático da profissão tendo, periodicamente, que prestar contas de acordo com parâmetros pré-definidos, neste novo tipo, o vazio relacional é colmatado pela presença de um agente mediador que funciona como uma espécie de “zoom” capaz de relevar o que ao ator passa despercebido ou é ignorado, dentro dos objetivos que são consignados à sua

função e que só o rigor de uma lente de ampliação e aproximação poderá evidenciar” [Reis, 1999, p.141 (itálico do autor)].

A avaliação partilhada, tal como o nome indica, conta com o envolvimento de todos os intervenientes no processo, tornando-os coautores. Conforme nos dá conta Reis, “estamos perante um processo de interação dialógica que se estrutura a partir de uma base reflexiva desenvolvida a duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão coletiva. Esta interação, contudo, só adquirirá validade através do compromisso com a *verdade*, a *sinceridade* e a *justiça*: verdade na descrição da realidade do mundo vivido por cada um, sincera, enquanto expressão da intenção justa, na medida em que corresponde a expectativas reconhecidas no contexto comum da vida” [Reis 1999, pp. 147-148 (itálico do autor)].

A avaliação autocentrada centra-se numa conceção de profissionalidade enraizada na experiência do indivíduo. Nesta perspetiva, a avaliação é considerada um mal e os seus seguidores recusam toda e qualquer intervenção. Neste sentido, o autor que temos vindo a seguir refere:

“Contrariamente à avaliação partilhada, a autoridade é, neste caso, uma autoridade de génese individualista, não se enraizando na dialogia e dialética das diferenças. Esta posição perante a avaliação desenvolve-se na tolerância da continuidade entre o público e o privado. Tem algo em comum com a avaliação administrativa já que, tal como aquela, o professor vive a sua profissão num certo isolamento. Porém, há uma diferença substancial: enquanto na primeira o professor se insere no processo determinista da reprodução do sistema, submetendo-se-lhe, nesta perspetiva, o professor, vivendo a sua profissão numa certa solidão, (...) assume-se como interventor criativo do seu mundo de compensações, na base de uma racionalidade utópica que, neste caso, corre o risco de se tornar eternamente irrealista porque eternamente adiado o confronto com a realidade que rejeita. Avaliação autocentrada será, então, aquela que responsabiliza, autonomizando, o autor da ação. Como autónomo e responsável, ele é o criador das suas ações e, nessa medida, dá-lhes sentido e autoriza-as, subtraindo-as ao perigo da impureza da realidade social” (Reis, 1999, pp. 152-153).

Convocando agora a *metáfora do teste* para a avaliação do desempenho, constatamos que esta se traduz num problema de medida do desempenho do avaliado, sendo indispensável definir instrumentos de registo suscetíveis de colmatar a subjetividade do avaliador. Na metáfora em causa admite-se que a avaliação de desempenho pode ser objetiva, bastando para o efeito que os instrumentos de avaliação meçam com exatidão o desempenho do avaliado, respeitando obviamente as tarefas e o desempenho profissional do mesmo. No entanto, subjacentes aos propósitos

apresentados estão os instrumentos de avaliação e a adequação dos mesmos ao fim a que se destinam e, ainda, a organização do trabalho de forma a permitir a sua mensuração e *fiabilidade*. Por outro lado, a eficácia da avaliação do desempenho está condicionada também por dimensões subjetivas (aspecto que abordámos no ponto 4 deste capítulo) e pela capacidade e motivação do avaliador para expressar a *exatidão epistémica* nas classificações que atribui aos avaliados, ou seja, para assegurar que as classificações correspondam ao desempenho observado.

Na *metáfora do processador de informação*, o problema centra-se no *funcionamento cognitivo* do avaliador. Para os defensores desta metáfora, o problema da *medida* do desempenho do avaliador é pouco significativo; o importante é avaliar o processo através do qual o avaliador sustenta os seus julgamentos e não o conteúdo. Nesta metáfora, a atenção recai sobre o processo, sobre o modo como a informação é produzida, ou seja, trata-se de saber em que medida o avaliador seguiu as regras determinadas, no sentido de evitar enviesamentos, não se limitando exclusivamente à análise dos instrumentos. Neste processo, o problema da *exatidão* e da *eficácia* da avaliação são fundamentais.

Na *metáfora política* destaca-se o contexto organizacional e o jogo de interesses implícitos nos resultados apresentados pelos avaliadores. A avaliação de desempenho resulta do conflito de interesses entre os responsáveis organizacionais e os indivíduos avaliados. A dimensão política traduz-se nos aspetos que nada têm a ver com o desempenho do avaliado, mas que são positiva ou negativamente tidos em consideração no processo de avaliação. Assim, os resultados da avaliação podem ser pautados mais pelas consequências (positivas ou negativas) que a avaliação pode produzir no avaliado do que por princípios de exatidão e de correspondência do desempenho do avaliado à classificação que lhe foi atribuída.

Até agora efetuámos um percurso que permite restituir, ainda que de um modo simplificado, a génese da evolução da avaliação do desempenho profissional nas organizações que podemos considerar como bastante tributária da Psicologia behaviorista (génese) e das ciências da gestão (*management* ou gerencialismo), que continuam ainda hoje a ter um papel hegemónico no discurso da avaliação.

## 2. Os objetivos da avaliação do desempenho profissional

Qualquer sistema de avaliação do desempenho profissional contempla objetivos, instrumentos e procedimentos (Bilhim, 2006, p. 258), sendo que o cumprimento de um determinado *objetivo* depende da consonância dos *instrumentos e procedimentos* de avaliação com os primeiros (Caetano, 1998, p. 95). Com maior ou menor articulação dos aspetos mencionados, a avaliação de desempenho, a julgar pela literatura consultada, procura assegurar necessidades tanto da organização como dos indivíduos. No primeiro caso, permite tomar decisões relativas aos indivíduos e, no segundo caso, dar conhecimento aos mesmos acerca dos procedimentos adotados. Caetano (1998, p. 97) admite que as finalidades da avaliação de desempenho, centradas essencialmente nos objetivos, se agrupam em três dimensões, relacionadas com: os objetivos que procuram a “manutenção e desenvolvimento da organização”; os objetivos que têm como finalidade o “desenvolvimento individual” do avaliado; e os objetivos direcionados para a “gestão de recompensas”. As dimensões mencionadas, como se constata a seguir, apresentam estruturas diferenciadas.

Os ‘objetivos de manutenção e desenvolvimento organizacional’ incluem as seguintes finalidades: definir as necessidades de formação para a organização; verificar o grau de consumação dos objetivos; identificar o plano de formação e de desenvolvimento profissional; e, ainda, negociar os objetivos para o período avaliativo seguinte. Os ‘objetivos de desenvolvimento individual’ passam por: reconhecer o desempenho do indivíduo; assinalar as deficiências do desempenho; transmitir o resultado da avaliação ao avaliado. Os ‘objetivos de gestão das recompensas’ cumprem os seguintes propósitos: definir a atribuição de prémios de mérito e decidir em relação às remunerações (Fernandes & Caetano, 2000, p. 361).

No contexto apresentado, e na perspetiva de Di Kamp (1996) e de Chiavenato (1991 e 1998), a avaliação do desempenho profissional, quando bem estruturada e aplicada, deve conduzir a melhorias organizacionais, administrativas e profissionais. A opinião destes autores parece fazer sentido apenas no plano retórico, pois, na prática, as coisas não acontecem assim.

Para Camara *et al.* (1998, p. 255), os sistemas de avaliação de desempenho profissional servem para: certificar os métodos de recrutamento de pessoal utilizados pela organização; avaliar o contributo de cada indivíduo para a concretização dos



objetivos da empresa; fundamentar o sistema de gestão salarial; diagnosticar as potencialidades e fragilidades profissionais dos trabalhadores.

As vantagens da avaliação para a organização, de acordo com Di Kamp (1996, p. 16) passam pelo reconhecimento de:

- “Funcionários mais motivados.
- Melhor conhecimento das capacidades dos funcionários, tornando assim possível desenvolver a prestação de cada indivíduo.
- Capacidade para identificar, antes de surgirem quaisquer problemas, a melhor maneira de formar ou desenvolver profissionalmente os funcionários de modo a satisfazer as necessidades da organização.
- Maior capacidade para controlar o ambiente interno da empresa.”

A avaliação de desempenho permite à organização: avaliar o seu potencial humano e definir a contribuição dos seus trabalhadores; identificar as ‘necessidades de formação’ dos avaliados e propor planos de melhoria, assim como identificar os funcionários com condições de promoção e recompensa; e dinamizar as políticas de recursos humanos, estimulando a produtividade e melhorando o relacionamento humano na organização (Chiavenato, 1991 e 1998; Sousa *et al.*, 2006). De acordo com estes últimos autores, a nível organizacional a avaliação de desempenho serve:

“para validar os métodos de seleção usados pela empresa porque, se forem recrutados indivíduos cujo desempenho seja avaliado como inferior ao esperado, pode pensar-se que as metodologias utilizadas carecem de ser melhoradas (recrutamento e seleção); gerir as recompensas de acordo com as performances, permitindo que o colaborador progrida na escala salarial em que está colocado, em função da avaliação que foi efetuada. (...) (sistema de recompensas); identificar o potencial dos candidatos para a posterior construção de planos de carreira e de sucessões (desenvolvimento de carreiras); diagnosticar as necessidades de formação para uma melhoria do desempenho do colaborador (gestão de competências)” (Sousa *et al.*, 2006, pp. 136-137).

No que diz respeito aos indivíduos, a avaliação serve para aferir a eficiência e a eficácia dos “colaboradores”, para lhes dar o *feedback* do seu desempenho e sustentar teoricamente os planos de desenvolvimento a propor aos mesmos (Almeida, 1996).

As vantagens para o avaliado passam: pelo conhecimento e o acompanhamento da gestão do trabalho que desenvolve e da sua capacidade profissional; por perceber em que medida contribui para o desenvolvimento organizacional; e pela possibilidade de pronunciar-se sobre o seu próprio desenvolvimento e o da organização (Di Kamp, 1996; Chiavenato, 1991 e 1998). Neste sentido, Di Kamp (1996, p. 16) escreve:

- “Ter o reconhecimento e o apoio da gestão à medida que desenvolve a sua capacidade profissional.
- Ter a noção de como está a contribuir para a eficiência da organização.
- Expressar a sua opinião e apresentar sugestões construtivas sobre o seu próprio desenvolvimento e o da organização”.

Di Kamp (1996, p. 17) assinala como vantagens para o gestor:

- “Melhorar o seu relacionamento com o pessoal.
- Mostrar reconhecimento e apoio para o desenvolvimento profissional do pessoal.
- Aumentar a motivação do indivíduo, chamando a sua atenção para o contexto geral dos objetivos da organização para os quais ele contribuiu.
- Avaliar a eficácia dos contributos individuais para a eficiência da organização em geral.
- Recolher informações úteis para que possam desenvolver a eficiência da organização”.

Por outro lado, Chiavenato (1998, p. 331) assinala ainda como vantagem a comunicação do gestor com os subordinados no sentido de lhes dar conhecer a objetividade do processo e o seu padrão de desempenho, ou seja, “fazê-los compreender a avaliação do desempenho como um sistema objetivo e como está seu desempenho, através desse sistema”.

Numa linha de finalidades similares, ainda que destacando a participação do avaliado no processo de avaliação, Sandra Santos (2008, p. 3) admite que a avaliação do desempenho permite:

“a avaliação pelo profissional quanto às competências a desenvolver; a análise da medida de evolução através da aplicação de ferramentas antes e após investir-se no profissional; possibilita a elaboração de um plano de desenvolvimento individual obtido pela consolidação de indicações realizadas a partir da avaliação; sistema *feedback* entre chefia e subordinado, ou entre o próprio grupo”.

De acordo com a autora, a avaliação do desempenho profissional procura responder a pressões provenientes da concorrência, implicando desempenhos profissionais suscetíveis de responder às necessidades do cliente.

Por outro lado, Di Kamp afirma que “*o princípio fundamental da avaliação é encorajar o indivíduo a aceitar cada vez mais responsabilidades para o seu desenvolvimento profissional*” [Di Kamp, 1996, p. 18 (itálico do autor)].

Ainda referindo-se aos objetivos da avaliação de desempenho, Cleveland *et al.* (1989) estudaram o impacto da avaliação de desempenho no âmbito de quatro

dimensões para o efeito criadas e traduzidas em: i) comparações interindividuais; ii) comparações intra-individuais; iii) manutenção dos sistemas; e iv) documentação. O estudo demonstrou que a avaliação de desempenho tem impacto sobretudo nos domínios da gestão de salários, *feedback* ao avaliado e reconhecimento de pontos fortes e fracos no desempenho do avaliado.

Embora os objetivos da avaliação de desempenho possam traduzir diferentes configurações, Chiavenato (1998, p. 328) reconhece que, numa perspetiva organicista, a seleção e recrutamento de pessoal enformam um controlo de qualidade da *matéria-prima* a “usar” na organização e que a avaliação do desempenho aparece como inspeção da qualidade na linha de montagem. Para Chiavenato (1998, pp. 329-330), a avaliação de desempenho pode cumprir *objetivos intermediários* e *objetivos fundamentais* como registamos no quadro 1.

**Quadro 1 – Objetivos da avaliação do desempenho profissional/Caetano**

<b>Objetivos intermediários</b>	<b>Objetivos fundamentais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Preparação do indivíduo para um cargo</li> <li>. Aperfeiçoamento</li> <li>. Promoção</li> <li>. Recompensa salarial pelo bom desempenho</li> <li>. Melhoria das relações interpessoais entre superiores e subordinados</li> <li>. Autoformação do trabalhador</li> <li>. Disponibilidade de informação para pesquisa de recursos humanos</li> <li>. Informação sobre o potencial de desenvolvimento dos funcionários</li> <li>. Incentivo à produtividade</li> <li>. Conhecimento dos padrões de desempenho da organização</li> <li>. Feedback ao avaliado do resultado da avaliação</li> <li>. Outras informações capazes de sustentar promoções, transferências, dispensas...</li> </ul>	<p>".Permitir condições de medição do potencial humano no sentido de determinar sua plena aplicação.</p> <p>.Permitir o tratamento dos <i>recursos humanos</i> como importante vantagem competitiva da organização e cuja produtividade pode ser desenvolvida, dependendo, obviamente, da forma de administração.</p> <p>.Fornecer oportunidades de crescimento e condições de efetiva participação a todos os membros da organização, tendo em vista, de um lado, os objetivos organizacionais e, de outro, os objetivos individuais” (Chiavenato, 1991 e 1998, p. 330)</p>

Para Sousa *et al.* (2006, pp. 118-119), são objetivos da avaliação do desempenho:

- “Cumprimento dos objetivos estratégicos da organização, onde os objetivos individuais decorrem diretamente das grandes metas organizacionais.
- Potenciar a inovação e a promoção da adaptação à mudança organizacional.
- Superação dos desempenhos médios, para a alteração de comportamentos, na senda da excelência.

- Melhoria da comunicação interna”.

No sentido de sintetizar as diferentes perspectivas no que se refere aos objetivos da avaliação do desempenho profissional docente, optamos pela síntese proposta por Caetano (1998):

**Quadro 2 – Objetivos da avaliação do desempenho profissional: síntese das diferentes perspectivas**

<b>Autores</b>	<b>Objetivos da avaliação de desempenho docente</b>
McGregor (1957)	<ul style="list-style-type: none"><li>. Fornecer julgamentos que fundamentem aumentos salariais</li><li>. Justificar promoções e transferências</li><li>. Dar feedback ao avaliado relativamente ao seu desempenho</li><li>. Fundamentar o aconselhamento proposto pelo avaliador</li></ul>
Jacobs <i>et al.</i> (1980)	<ul style="list-style-type: none"><li>. Disciplinar</li><li>. Dar feedback e desenvolvimento do avaliado</li><li>. Promover</li><li>. Selecionar</li><li>. Formar e supervisionar</li><li>. Desenvolver e efetuar o diagnóstico organizacional</li></ul>
Levine (1986)	<ul style="list-style-type: none"><li>. Administrar salários</li><li>. Identificar necessidades de formação</li><li>. Identificar o mérito</li></ul>
Locher e Teel (1988)	<ul style="list-style-type: none"><li>. Administrar salários</li><li>. Melhorar o desempenho</li><li>. Dar feedback ao avaliado</li></ul>
Cleveland <i>et al.</i> (1989)	<ul style="list-style-type: none"><li>. Administrar salários</li><li>. Dar feedback ao avaliado</li><li>. Identificar pontos fortes e fracos</li></ul>
Ilgem Schneider (1991)	<ul style="list-style-type: none"><li>. Tomar decisões relativas aos colaboradores</li><li>. Dar feedback sobre o desempenho</li></ul>
Caetano (1998)	<ul style="list-style-type: none"><li>. Promover o desenvolvimento organizacional</li><li>. Fomentar o desenvolvimento individual</li><li>. Decidir sobre remunerações</li></ul>

[Adaptado de Caetano (1998, pp. 96-97)]

Os objetivos propostos por Caetano (1998) são explicitados posteriormente ao reconhecer que a avaliação de desempenho tem como principais finalidades:

-“Alinhar as atividades dos colaboradores com os objetivos estratégicos da organização.

- Melhorar o desempenho, a produtividade e a motivação.
- Aumentar a sustentabilidade da organização.
- Dar *feedback* e aconselhamento aos colaboradores sobre desempenho e carreira.
- Construir uma base para decidir sobre incentivos e recompensas.
- Construir uma base para decidir sobre progressões, promoções, demissões e rescisões”.

### 3. Os avaliadores e a sua formação

Na problemática da avaliação do desempenho, em paralelo com a questão dos objetivos, temos que ter em atenção os avaliadores e simultaneamente a sua formação para o desempenho da função. Um processo de avaliação de desempenho reproduz uma intencionalidade em termos de natureza e função, alicerçada nas diretrizes provenientes da administração central (particularmente na administração pública) e/ou na política de recursos humanos de uma organização. De acordo com Caetano (1998) e Alexandra Fernandes & Caetano (2000), a responsabilidade de um sistema de avaliação de desempenho está associada, em primeiro lugar, à política de recursos humanos da organização e, em segundo lugar, ao propósito da avaliação e à natureza da função a ser avaliada. Por outro lado, Chiavenato (1998, p. 324) considera que a responsabilidade sobre o processamento da avaliação do desempenho depende da difusão que dela podemos fazer de acordo com três dimensões. Na primeira dimensão, enquadram-se os casos em que assistimos à atribuição da tarefa de avaliar a um único órgão (normalmente o órgão de gestão ou um órgão a ele diretamente ligado – recursos humanos). Na segunda dimensão, enquadram-se as situações em que, numa perspetiva de verticalização da estrutura hierárquica com responsabilidades para avaliar e de distribuição de poderes, a incumbência de avaliar recai sobre uma comissão para o efeito criada (comissão de avaliação) e na qual participam atores de diferentes setores da organização. Por último, numa dimensão assente na autoavaliação, o processo de avaliação e a responsabilidade de avaliar recai sobre o próprio avaliado, ainda que com as limitações impostas por algumas normas e procedimentos definidos pela chefia. Ainda de acordo com o autor em referência, na prática, as organizações modernas atuais recorrem aos procedimentos previstos nas diferentes dimensões, na medida em que se assiste a uma centralização em relação à conceção, materialização e implantação dos sistemas de avaliação e a uma descentralização no tocante à aplicação dos sistemas.

Os principais responsáveis pela avaliação do desempenho são: o superior hierárquico; os pares; o próprio avaliado; os subordinados; os clientes e os fornecedores (Almeida, 1996; Caetano, 1998; A. Fernandes & Caetano 2000; Camara *et al.*, 1998; Chiavenato, 1998; Bilhim, 2006). No entanto, estes autores admitem também que a escolha do avaliador deve ser ponderada em função do objetivo da avaliação, do critério a utilizar e da natureza da função. Assim, em função do propósito da avaliação, pode ser

necessário recorrer a um ou a mais avaliadores.

Ainda que sejam vários os atores organizacionais que podem efetuar a avaliação de desempenho e a cada um sejam reconhecidos inconvenientes e vantagens, as investigações efetuadas, como nos dão conta Caetano (1998) e Alexandra Fernandes & Caetano (2000), Bolam, (1988), Camara *et al.* (1998), Chiavenato (1998) e Bilhim (2006), demonstram que a avaliação do desempenho é, na generalidade dos casos, efetuada pela chefia imediata. Chiavenato (1998) acrescenta ainda que a chefia direta é quem reúne melhores condições para acompanhar e verificar o desempenho de cada subordinado, ainda que em algumas situações o avaliador recorra à ajuda do responsável pela administração e gestão dos recursos humanos, no sentido de contemplar todas as tarefas desempenhadas pelo avaliado.

Contudo, ainda que, como é genericamente aceite, seja o superior imediato a possuir um conhecimento mais pormenorizado do desempenho do avaliado e dos objetivos da organização, permitindo-lhe uma análise simultânea dos aspetos mencionados, parece-nos que, ao recorrer-se apenas a esta fonte de informação, os aspetos de *fidelidade* e *validade* podem ser postos em causa. A proximidade entre avaliador e avaliado pode ser encarada, por um lado, como uma vantagem, no que diz respeito à observação do desempenho profissional do avaliado, e, por outro, como um constrangimento se o avaliador não for capaz de gerir todo o processo com a objetividade que o mesmo pressupõe. Se a este nível podemos antecipar alguns constrangimentos, também os podemos antecipar quando a avaliação de desempenho profissional é feita por outros atores, nomeadamente pelos subordinados, pelos pares e pelo avaliado (Caetano, 1998, p.75), ou, no mencionado por Alexandra Fernandes & Caetano (2000, pp. 376-378), é uma *avaliação a 360º graus*. Neste processo de avaliação interfere a totalidade dos atores (superiores hierárquicos, pares, subordinados, fornecedores e clientes).

Independentemente dos constrangimentos assinalados em relação ao envolvimento de diferentes atores e conhecendo a importância da chefia no processo de avaliação do desempenho, Caetano (1998) e Chiavenato (1998) destacam a importância de a mesma poder ser complementada com informações provenientes de outros atores, nomeadamente do chefe dos recursos humanos e do próprio avaliado (autoavaliação). A escolha de quem avalia depende essencialmente do que se quer avaliar e da “relação entre os custos associados, os recursos afetos e o tempo disponível” (Sousa *et al.*, 2006, p. 127).

No caso dos subordinados, parece-nos que o medo de represálias por parte do superior avaliado pode condicionar a posição assumida pelos mesmos, impedindo-os de avaliar com rigor. Do mesmo modo, a avaliação pode ser ainda adulterada pelo facto de os avaliadores desconhecerem as funções desempenhadas pelos avaliados.

Referindo-se à posição assumida pelos avaliados relativamente ao sistema de avaliação (autoavaliação), e tendo como referente a investigação empírica levada a cabo por Dipboye & Pontbriand, Caetano (1998) refere que a mesma depende da possibilidade que o avaliado tem de poder manifestar a sua opinião e do facto de a autoavaliação se centrar nos aspetos que o avaliado considera mais relevantes no seu trabalho.

A ideia de autoavaliação como alternativa e/ou complemento à avaliação pela chefia está associada a McGregor e ao movimento das relações humanas. Contudo, é Meyer & French que põem em prática este processo de avaliação que foi desenvolvido para colmatar o descontentamento dos próprios avaliados relativamente ao processo de avaliação e às suas práticas (Caetano,1998). Paralelamente, a autoavaliação permite ao avaliado, numa perspetiva formativa e de envolvimento ativo, conhecer-se a si próprio e o seu trabalho, identificando os aspetos que precisam ser melhorados, isto porque, como nos dão conta Airasian & Gullicksomk (1998, p. 13), é o professor que:

“recebe, interpreta, e avalia a informação relacionada com a prática pessoal. (...) Define critérios e padrões para avaliar os seus conhecimentos, capacidades e eficácia. É o professor quem decide que tipo de atividades de desenvolvimento profissional devem ser realizadas”.

Na esteira de Meyer (1991), a autoavaliação faz mais sentido do que a heteroavaliação (avaliação efetuada pelas chefias). As mudanças operadas na cultura das organizações modernas ditaram a desadequação do modelo tradicional de avaliação de desempenho baseado numa apreciação “imposta” pelas chefias aos subordinados, numa reunião anual. É um modelo associado a uma gestão burocrática, tradicionalista, que visa a eficiência através do controlo e assenta em princípios de autoritarismo que se revelam pouco profícuos naquilo que Meyer considera ser indispensável para a melhoria organizacional: o comprometimento de todos os envolvidos. Para o autor, a dedicação dos avaliados à causa organizacional é mais facilmente potenciada através de esquemas de autoavaliação em que a chefia, mais do que o papel do juiz, desempenha a função de conselheiro. A reunião de autoavaliação revela-se menos constrangedora e mais



satisfatória, quer para avaliador quer para avaliado, e, ao mesmo tempo, induz mais facilmente mudanças de desempenho conducentes à melhoria.

A ideia de autoavaliação como complemento à avaliação da chefia, defendida por Caetano (2008, p. 55), assenta no reconhecimento de que a mesma traduz a apreciação do avaliado relativamente ao seu desempenho. De acordo com o autor, do ponto de vista organizacional, a incorporação da autoavaliação no processo de avaliação de desempenho condiciona o papel de juiz absoluto que o avaliador poderá tender a adotar, “obrigando-o” a optar por uma atitude construtiva e de aconselhamento; do ponto de vista do avaliado, a autoavaliação serve, numa perspetiva de desenvolvimento, para o envolvimento e responsabilização do mesmo no processo de avaliação, permitindo-lhe confrontar a sua opinião com a do avaliador e, se tal for necessário, desenvolver iniciativas de melhoria ao confrontar a sua opinião com a do avaliador. Contudo, não pode ser ignorada também a perspetiva de legitimação do processo de avaliação conferida à autoavaliação, isto porque, em termos práticos, o avaliado envolve-se (em muitos casos sem que tal possa recusar, como se verifica no processo de avaliação do desempenho profissional docente) num processo em que a sua “avaliação” serve apenas para garantir a sua “participação”, na medida em que em nada interfere com a avaliação final.

McGregor, e na perspetiva de que a avaliação (para pôr fim ao descontentamento muitas vezes revelado também pelo avaliado) deve envolver o avaliado, aponta como vantagens da autoavaliação:

- a possibilidade de o avaliado tomar consciência dos seus pontos fortes e fracos, assim como das suas potencialidades e poder intervir no sentido de melhorar o seu desempenho;
- se tiver em atenção os objetivos de trabalho, o avaliado mais do que ter em consideração o passado terá que se centrar no futuro, razão pela qual a autoavaliação possibilita um fim construtivo;
- a avaliação incide sobre a ação desenvolvida pelo avaliado, sobre o seu desempenho, colocando em segundo plano a tendência para avaliar a sua personalidade;
- a legitimidade do processo é salvaguardada na medida em que ninguém melhor

que o avaliado para se pronunciar sobre o seu desempenho e avaliar os seus progressos (Caetano, 1998, p.76).

Por outro lado, Meyer apresenta como vantagens da autoavaliação: i) aumentar a dignidade e o respeito próprio do subordinado, uma vez que este não é forçado a ocupar um papel de dependência; ii) colocar o chefe num papel de conselheiro e não de juiz absoluto; iii) suscitar mais facilmente o envolvimento do subordinado na prossecução dos planos e objetivos discutidos; e iv) invrementar a probabilidade de que a discussão dê maior satisfação a ambas as partes e seja mais produtiva do que a abordagem tradicional (Meyer, 1991, p. 72). Convocando de novo a questão da autoavaliação servir apenas para legitimar o processo de avaliação, as vantagens que Meyer (1991) identifica nos processos de autoavaliação mais não são do que formas de legitimar a dominação que permanece ocultada por práticas democráticas.

Como desvantagens da autoavaliação, o mesmo autor refere o facto de a autoavaliação pôr em causa a relação tradicional chefe/subordinado, sustentado em grande medida por aquilo que, em nosso entender, poderia ser encarado como uma delegação de poderes/competências e a conseqüente adulteração das normas tradicionais na relação avaliador/avaliado. O *efeito de leniência*, ou seja, a probabilidade de o avaliado inflacionar a sua autoavaliação, é indicado também como uma das desvantagens da autoavaliação (Meyer, 1991, p. 72 ). No entender de Caetano (1998, p.80), o efeito de inflacionamento dos resultados referido por Meyer (1991) pode ser minorado se a autoavaliação for entendida como um processo de desenvolvimento profissional e, logo, de melhoria do desempenho.

Se em determinados sistemas de avaliação de desempenho profissional a autoavaliação aparece como um método auxiliar, como se depreende da perspectiva de Caetano (1998), outros há em que a autoavaliação se constitui como único método de avaliação do desempenho profissional. No sentido da autonomia do método, e na interpretação de Chiavenato (1998), a autoavaliação é o método de avaliação que melhor se adequa a ambientes organizacionais nos quais os recursos humanos são portadores de formação académica de nível universitário, de um índice cultural elevado e do equilíbrio emocional que lhes permite eliminar efeitos subjetivos de carácter pessoal. No que diz respeito ao processo, o avaliado preenche uma ficha de autoavaliação da autoria do órgão de gestão, submetendo-a ao superior hierárquico

direto. Posteriormente, o documento será analisado em conjunto (avaliador e o avaliado), discutindo-se os pontos fortes e fracos do desempenho, delineando-se as mudanças a implementar no desempenho profissional, ponderando-se a necessidade de formação profissional a realizar e definindo-se objetivos de desempenho a adotar.

A avaliação pelos pares, de acordo com Almeida (1996), assume um papel primordial nas situações em que os colegas dispõem de informações que os chefes diretos normalmente não têm possibilidade de observar. A este nível, o mesmo autor reconhece que a condição de par neste processo de avaliação encerra algumas vantagens. Segundo Caetano (1998), a importância atribuída a esta modalidade de avaliação do desempenho é muito significativa, sendo reconhecida por diferentes autores como uma fonte de avaliação de desempenho bastante considerada. Contudo, o mesmo autor alerta para a influência (positiva ou negativa) das relações interpessoais nas percepções e resultados da avaliação de desempenho, podendo favorecer o avaliado ou, numa perspectiva negativa, prejudicá-lo.

Em termos práticos, referindo-se aos métodos de avaliação pelos pares, Kane & Lawler, como nos dá conta Caetano (1998, p. 81), destacam “nomeação pelos pares”, “cotação pelos pares” e “ordenação pelos pares”, assegurando que a distinção entre os métodos é confirmada pelo modo como diferenciam os avaliados.

A nomeação pelos pares baseia-se na indicação, por cada um dos elementos do grupo, em função de determinados indicadores de desempenho previamente definidos, de um número definido de elementos com o melhor (ou pior) desempenho, não podendo o “avaliador” fazer parte do número de elementos indicados. A ordenação entre os membros do grupo pode ou não ser apresentada.

A cotação pelos pares resume-se a um processo em que cada elemento do grupo, de acordo com a escala e as qualidades de desempenho *a priori* definidas, classifica individualmente todos os outros elementos do grupo.

A ordenação pelos pares consiste na hierarquização, por cada um dos elementos do grupo e de acordo com determinadas dimensões, dos restantes indivíduos do grupo.

Na avaliação realizada pelos pares, ou seja, por indivíduos que trabalham diretamente com o avaliado, que exercem funções na mesma área e que se encontram no mesmo nível hierárquico, o avaliador dispõe de informações inacessíveis a qualquer outro ator avaliador, incluindo o superior hierárquico. Se, por interagirem com o avaliado, os pares se encontram numa posição privilegiada para avaliar o desempenho profissional de um colega, podendo isto constituir-se como uma mais-valia, certo é

também que as relações pessoais podem interferir (positiva ou negativamente) na avaliação, sendo que, perante uma apreciação negativa, poder-se-á criar um ambiente de trabalho disfuncional, como nos dão conta as opiniões dos autores que a seguir se pronunciam sobre as vantagens e desvantagens da avaliação efetuada pelos pares.

Do mesmo modo, Kane & Lawler (1978), como menciona Caetano (1998), chamam à atenção para a necessidade de os contextos de avaliação assegurarem os requisitos que entendem indispensáveis para que o processo de avaliação pelos pares possa ocorrer: “grupos de colegas com uma visão comum sobre os aspetos salientes dos comportamentos dos outros; existência de grupos de pares cujos membros sejam capazes de perceber e interpretar com exatidão os aspetos salientes dos comportamentos dos outros; uma necessidade percebida de se melhorar a eficácia com que as características dos membros do grupo são avaliadas” (Caetano, 1998, p. 81).

Pronunciando-se sobre os aspetos positivos da avaliação pelos pares, Latham & Wexley (1981) consideram que os colegas, ao permanecerem no mesmo contexto, interagem permanentemente com o avaliado, observando o seu desempenho e relações entre pares, superiores e subordinados, encontram-se melhor posicionados para avaliarem (Caetano, 1998).

A opinião de Latham & Wexley (1981) é corroborada por Murphy & Cleveland (1991), ao considerarem que a avaliação pelos pares tem como vantagens as possibilidades de os ‘avaliadores’ observarem o desempenho dos colegas, podendo confrontá-los entre si. Murphy & Cleveland (1991) admitem que a avaliação efetuada pelos pares é, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, diferente da efetuada pelas chefias, na medida em que os pares (quando comparados com outras fontes) observam mais comportamentos diferentes (Caetano, 1998).

No tocante aos aspetos negativos da autoavaliação e tendo como referente a interação verificada entre os avaliadores pares, Murphy & Cleveland (1991) alertam para a importância que podem ter as relações pessoais entre avaliador e avaliado, podendo influenciar positiva ou negativamente o resultado da avaliação (Caetano, 1998).

Por último, emerge uma nova forma de implementação dos processos de avaliação do desempenho profissional na qual, como refere Chiavenato (1998 p. 327), o sentido da responsabilidade de avaliar está a cargo de uma equipa de profissionais, de forma que o resultado da avaliação traduza o mais fielmente possível o desempenho do avaliado. Neste sentido, o autor menciona a comissão de avaliação e a constituição da

mesma, fazendo referência aos elementos permanentes e aos transitórios. Os elementos permanentes representam a direção e os recursos humanos e devem assegurar o funcionamento do processo de avaliação; os elementos transitórios dispõem de mais informação relativamente ao desempenho dos avaliados, competindo-lhes proceder à avaliação dos seus subordinados diretos. Do mesmo modo, o autor realça a necessidade de os membros permanentes possuírem conhecimentos de técnicas de administração e gestão de recursos humanos e uma relação sustentada com os membros transitórios, de forma a orientá-los para as práticas de avaliação de um processo que se pretende coerente, unívoco e sólido em relação aos padrões de desempenho desejados e em consonância com as finalidades da organização.

A questão de quem pode proceder à avaliação do desempenho de um indivíduo remete-nos para a tese da formação dos avaliadores, no sentido de o processo ser conduzido com objetividade e rigor. Baseados em diferentes estudos, e particularmente no estudo efetuado por Smith (1976), Alexandra Fernandes & Caetano (2000) e Bilhim (2006) realçam a importância da formação em avaliação do desempenho do avaliador e a sua relação com a objetividade e exatidão do processo, ou seja, “quanto maior é o envolvimento do avaliador na formação, mais exata é a avaliação e menor é o erro de leniência” (A. Fernandes & Caetano, 2000, p. 379), isto porque a formação dos avaliadores “constitui um passo importante para o sucesso da implementação do sistema de avaliação” (Caetano, 2008, p. 105). Para que a avaliação seja credível deve ser realizada por profissionais com qualificação, competência e autoridade, para que os resultados sejam credíveis e possam ser utilizados (McKenna *et al.*, 1998, p. 22).

Do mesmo modo, a formação dos avaliadores (no sentido de melhorar a objetividade e a exatidão da avaliação, entre outros aspetos) deve contemplar diferentes conteúdos, nomeadamente: o objetivos do sistema de avaliação; os critérios de avaliação; as dimensões a privilegiar e os procedimentos específicos a adotar; os erros dos avaliadores; a preparação e condução da entrevista de avaliação (Caetano, 2008, pp. 104-105).

A perspetiva dos autores que temos vindo a seguir, no que se refere à formação dos avaliadores e particularmente à sua importância para a objetividade e rigor do processo de avaliação, na prática traduz-se em mais um elemento do processo de legitimação da dominação.

Associada à importância da formação dos avaliadores e no sentido de diminuir os “erros de avaliação”, é legítima a preocupação com a objetivação das escalas de

avaliação, na medida em que “é difícil garantir critérios homogêneos de percepção do desempenho entre departamentos ou mesmo entre (...) [atores] de um mesmo departamento” (Caetano, 2008, p. 106). De acordo com o autor citado, a disparidade avaliativa pode ser reduzida se o responsável da organização/departamento preparar a avaliação com os avaliadores que dependem diretamente de si e “validar” as apreciações efetuadas por cada um deles relativamente aos seus avaliados (Caetano, 2008, p. 106).

Deste modo compreende-se que a definição e implementação de um sistema de avaliação implique que os atores envolvidos no processo, particularmente os avaliadores, sejam portadores de uma preparação técnica, cultural e social que sustente todas as fases do processo. Dos avaliadores é esperado que sejam capazes de conceber, implementar e avaliar um sistema de avaliação adequado a cada organização em particular, ou seja, é fundamental que se tenha em consideração a natureza e estrutura organizacionais e, logo, o tipo de trabalho, os desígnios dos cargos e funções e, ainda, as características dos diferentes atores. Assim, relativamente ao sistema de conceção e implementação é suposto que os avaliadores sejam capazes de: definir critérios, parâmetros e indicadores de avaliação; elaborar instrumentos de avaliação; proceder à recolha, análise e tratamento de dados; e, ainda, possuir conhecimentos no âmbito da gestão de recursos humanos. Por outro lado, no que diz respeito à avaliação dos sistemas de avaliação, é imprescindível que os avaliadores afirmem a necessidade de eventuais reajustes, nomeadamente ao nível das políticas de avaliação, das finalidades e dos objetivos do sistema de avaliação, procedendo de seguida às alterações necessárias, particularmente às que dizem respeito à reestruturação de procedimentos a adotar futuramente.

No sentido de reafirmar a importância e a necessidade de avaliar o processo de implementação de um sistema de avaliação nas diferentes dimensões que o mesmo contempla, Chiavenato (1991, p. 121) refere que a avaliação deve verificar: a adequação dos métodos escolhidos à realidade em que se sustenta; a conformidade dos formulários adotados com as finalidades da avaliação; a adequação dos períodos de aplicação e sistematização; a coerência dos dados de avaliação relativamente aos pressupostos iniciais da avaliação; a competência dos avaliadores; o correto preenchimento dos formulários; e, ainda, a pertinência das iniciativas resultantes da avaliação.

Associados ainda à avaliação dos formadores (ou à falta dela), sem que no entanto se possa assumi-los como condição *sine qua non*, estão os erros de cotação (voluntários ou involuntários) identificados por diversos autores e que se repercutem

(positiva ou negativamente) na avaliação e na vida profissional e pessoal dos avaliados.  
Abordaremos estes aspetos no ponto seguinte.

#### **4. Objetividade *versus* subjetividade no processo de avaliação do desempenho profissional**

A análise aos erros de cotação nos processos de avaliação de desempenho identifica diferentes comportamentos avaliativos que, na prática, se traduzem em erros de cotação designados por Caetano (2008, pp. 63-70) do seguinte modo: o *efeito de halo ilusório*; o *erro de brandura/severidade*, o *erro de tendência central*; o *erro de restrição de amplitude*; o *efeito de recência*; os *estereótipos*; o *erro fundamental da atribuição causal*; e o *erro de contraste*. Os erros assinalados, ainda que com designações diferentes, são identificados pela generalidade dos autores que abordam a questão da avaliação nas organizações (Camara *et al.*, 1998; Sousa *et al.*, 2006; Bilhim, 2006).

O *efeito de halo* traduz-se na tendência do avaliador em considerar uma pessoa em geral como boa ou como fraca e em função dessa conceção geral “cotar” os seus comportamentos. Este procedimento leva, normalmente, à colocação dos indivíduos nas classificações extremas das escalas, não se verificando distinções ao nível da cotação das categorias ou das dimensões de desempenho. No entanto, quando a conceção geral sobre o indivíduo impede que o avaliador distinga os diferentes aspetos da pessoa ou do seu comportamento estar-se-á certamente perante um *efeito de halo ilusório*.

O *erro de brandura/severidade* consiste na tendência do avaliador em cotar o avaliado acima daquilo que é considerado como a linha média da escala de avaliação (brandura). Por outro lado, o autor considera existir *erro de severidade* sempre que se verifica o oposto, ou seja, quando a tendência do avaliador é cotar o avaliado abaixo da média da escala de avaliação. Do mesmo modo, o autor salienta ainda que é entendido também como erro de brandura/severidade o avaliador atribuir a um avaliado uma cotação acima ou abaixo daquilo que corresponde o seu padrão de desempenho.

O *erro de tendência central* acontece sempre que o avaliador classifica todos os avaliados da mesma forma, posicionando-os no valor médio da escala. O erro de tendência central traduz-se no procedimento adotado para não distinguir os avaliados. A tendência do avaliador é não se distanciar do ponto médio da escala de avaliação. Com este procedimento, os valores extremos da escala (positivos ou negativos) nunca são utilizados ou são, pelo menos, tendencialmente evitados. A postura adotada pelo avaliador deve-se ao receio em distinguir os avaliados, à incompetência do avaliador e/ou a outras razões que estão associadas ao contexto organizacional. Neste tipo de erro,



a posição assumida pelo avaliador parece, por um lado, evitar conflitos com os avaliados, sobretudo com aqueles que poderiam ser posicionados nas cotações mais baixas da escala, e, por outro, esbater a incapacidade do avaliador para o exercício da função.

A *restrição de amplitude* ocorre sempre que o avaliador se limita essencialmente ao “uso” de dois pontos da escala de classificação. A distinção da restrição de amplitude relativamente aos erros de tendência central e de brandura é assegurada pela ausência de discriminação que se pode manifestar de diferentes formas.

O *efeito de recência* é assinalado sempre que o avaliador justifica os seus julgamentos com base em acontecimentos ocorridos em períodos de tempo (semanas ou meses) que antecedem o momento de avaliação, ainda que a avaliação incida sobre um período de tempo muito mais abrangente. A incidência deste tipo de erro é mais evidente nos processos de avaliação em que o avaliador não utiliza registos sistemáticos do desempenho dos avaliados. De acordo com Caetano (2008), a possibilidade do avaliador adotar tal comportamento é reconhecida pelos avaliados e leva-os, nos meses que antecedem o momento de avaliação, a ajustarem o seu comportamento a padrões considerados corretos.

Os *estereótipos* conduzem de um modo geral à adulteração do julgamento sobre o desempenho do avaliado, na medida em que os julgamentos efetuados se baseiam mais no facto de o avaliado pertencer a um determinado grupo do que no desempenho revelado, razão pela qual, na prática, este procedimento está de certo modo associado ao efeito de halo ilusório.

O *erro de atribuição causal* ocorre sempre que se considera que as causas do comportamento de um indivíduo se devem a fatores internos ao próprio, ignorando-se a importância que os fatores situacionais podem assumir nesse mesmo comportamento.

O *erro de contraste* tem lugar sempre que um avaliador, ao avaliar o desempenho de um colaborador, ignora os padrões para o efeito definidos, avaliando-o por comparação com o desempenho de outros colaboradores. Este procedimento pode levar a resultados avaliativos desajustados.

Nos erros de cotação identificados por Caetano (1998, 2008) nos processos de avaliação do desempenho profissional não encontramos qualquer referência ao “tipo” de avaliador, no que diz respeito à formação/capacidade do mesmo para o desempenho da função, nem à atuação avaliador, ou seja, o avaliador atua da mesma forma em todas as situações e para com todos os avaliados ou os “erros” são cometidos apenas em algumas

situações e em relação a alguns avaliados?

O *erro de leniência/severidade*, tal como demos conta anteriormente, remete-nos para duas situações. Na tendência para cotar o avaliado acima ou abaixo da linha média da escala parece haver uma atitude consciente e, logo, este “erro” pode aplicar-se à generalidade dos avaliados ou apenas a alguns. Na segunda situação (classificar o indivíduo erradamente), parece-nos poder tratar-se de um desvio inconsciente que ultrapassa a capacidade de percepção do avaliador.

Nas situações em que o “erro” se reflete apenas em relação a alguns avaliados, a avaliação parece servir para legitimar a tomada de decisão do avaliador/gestor quando em causa estão promoções ou despedimentos.

Os erros assinalados pelos autores referenciados remetem-nos para a questão da subjetividade nos processos de avaliação do desempenho profissional dos indivíduos nas organizações. Embora a falta de objetividade esteja muitas vezes associada a fatores que transcendem o avaliado, Camara *et al.* (1998, p. 257) propõem alguns aspetos que podem contribuir para minorar esses efeitos, nomeadamente o conhecimento sobre:

- o que se espera do seu trabalho, isto é, quais são os seus objetivos;
- os parâmetros da avaliação, ou seja, saber como vai ser avaliado;
- a calendarização dos momentos em que vai ser avaliado e em relação a quem vai ser avaliado, assim como aquilo que se espera dele.

Contudo, independentemente de corroborarmos o princípio de que o grau de subjetividade pode ser minorado com a introdução de alguns mecanismos elencados pelos autores que referimos, podemos afirmar que o fator “subjetividade” estará sempre presente nos processos de avaliação do desempenho profissional. Eliminar esta variável continuará a ser a preocupação daqueles que defendem uma avaliação justa, rigorosa e objetiva, o que significa não compreenderem ou ignorarem ostensivamente o modo de funcionamento das pessoas, dos grupos, das organizações e das sociedades.

## 5. Emergência da ADD e as suas razões

Das dimensões que a avaliação educacional abrange, a avaliação do desempenho profissional docente, por se tratar de um domínio de intervenção da avaliação educacional relativamente recente (particularmente no nosso país e nos moldes em que se tem vindo a processar), tem merecido uma atenção especial por parte de investigadores, professores e decisores políticos. A atenção dedicada a esta temática é justificada, sobretudo por parte do poder político, pela necessidade de melhorar a qualidade educativa e, conseqüentemente, os resultados da aprendizagem dos alunos; daí o governo procurar estabelecer uma relação direta entre a avaliação e o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional da escola. A preocupação em promover o desenvolvimento profissional e organizacional enforma o defendido por Barroso (1997b, p. 64) quando refere que a avaliação do desempenho docente não pode limitar-se apenas ao indivíduo: é necessário “pensar em simultâneo a formação de professores e a gestão da escola”. Os aspetos mencionados por Barroso (1997b) são complementados com a necessidade de um processo de avaliação do desempenho docente implicar o cumprimento de três procedimentos básicos: explanação de filosofia e propósitos; definição de critérios e padrões de desempenho; e definição de procedimentos avaliativos (Iwanicki, 1997, p. 222).

Na perspetiva de Gane (1986), à qual tivemos acesso por intermédio de Day, e numa dinâmica em que o sucesso da avaliação depende da forma como é valorizada a autonomia do professor (como a enaltece e a considera), os processos de avaliação têm de ser: “elaborados numa perspetiva organizacional; evolutivos e dinâmicos, prontamente aceites pelo corpo docente; simples do ponto de vista da documentação a produzir; assistidos por formação adequada” (Day, 1993, p. 101).

Os aspetos mencionados pelos autores que temos vindo a referenciar (Barroso, 1997b; Iwanicki, 1997; Day, 1993) parecem-nos fundamentais para que a avaliação do desempenho profissional docente se traduza num “poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos” (D. Fernandes, 2008, p. 13).

A desvalorização do defendido por Day (1993), Barroso (1997b) e Iwanich (1997) pode conduzir a “uma mera rotina burocrática e administrativa, consumidora de

tempo, de esforço e de dinheiro e com pouca, ou mesmo nenhuma, utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores e o que acontece nas escolas” (D. Fernandes, 2008, p. 13).

O que acabámos de registar em relação à avaliação do desempenho profissional docente aplica-se independentemente da perspetiva em que o conceito for entendido, isto porque a definição do conceito em causa não reúne consenso em torno da generalidade dos autores que o têm vindo a trabalhar. Todavia, é na polissemia do conceito que encontramos os aspetos que o mesmo congrega, como se constata pela opinião dos autores como, por exemplo, Nevo (1997), A. Afonso (1998), Curado (2002), Pacheco & Flores (1999) e Simões (1998).

Nevo (1997) associa, na definição deste conceito, a descrição e o julgamento, contemplando não só as competências e os desempenhos, mas também a eficácia. Para este autor a avaliação de professores é: “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamentos e os resultados do seu ensino” (Nevo, 1997, p. 137).

Por sua vez, Curado (2002, p. 24) assume a avaliação de professores como “o processo ou processos formais pelos quais os professores são apreciados para efeitos de prestação de contas, desenvolvimento profissional e/ou desenvolvimento organizacional das escolas”.

Contudo, a avaliação do desempenho docente, na esteira de Pacheco & Flores (1999, p. 173) “é uma necessidade institucional, profissional e pessoal, que se reporta, respetivamente, ao sistema educativo, à escola e ao professor e que deve alicerçar-se nos princípios da participação do professor, na construção de critérios de avaliação, na diversidade dos agentes avaliadores (administração, professores, alunos...), na pluralidade metodológica, com a utilização de vários instrumentos de recolha de dados, e na dimensão formadora da avaliação”.

De acordo com Isilda Afonso (2009, p. 8), “a avaliação é o espelho da dinâmica da escola, permitindo que os seus mais diretos intervenientes compreendam a realidade, a corrijam, a mudem e a olhem com toda a clareza e rigor”.

Numa abordagem diferente, mas pertinente, Tardif & Foucher (2010, pp. 32 e 35) apelam à “avaliação da profissionalidade dos professores” e esclarecem que a profissionalização é composta por três elementos: “competências profissionais, uma cultura profissional e uma identidade profissional”. Admite-se, assim, que a avaliação da profissionalidade dos professores deve atender ao domínio das competências

profissionais, ao nível de apropriação da cultura profissional revelada pelo professor e ao seu nível de integração da identidade profissional. No entanto, estes autores referem que: “até à data, na avaliação da profissionalidade dos professores, os procedimentos colocam uma ênfase exclusiva sobre as competências profissionais e, portanto, ignoram o nível de apropriação da cultura profissional e o nível de integração da identidade profissional (Tardif & Foucher, 2010, p. 51). A perspetiva destes autores remete-nos para as dimensões do que dever ser e a avaliação da profissionalidade dos professores.

Numa perspetiva abrangente, em que as diferentes dimensões da atividade profissional docente são convocadas para a análise, nomeadamente o que é ser professor e o que é ensinar, a avaliação do desempenho profissional docente “implica distintos objetos a avaliar e legítimos enfoques diferenciados: uma coisa é avaliar a qualidade do professor (a competência do professor – *teacher competency*); uma outra é avaliar a qualidade do ensino (o desempenho do professor – *teacher performance*); e uma terceira é avaliar o professor ou o seu ensino por referência aos resultados dos alunos (a eficácia do professor - *teacher effectiveness*” (Simões, 1998, p. 29).

O caráter sumativo da avaliação proposto por Tardif & Foucher (2010) fundamentou a resistência à avaliação por parte dos professores, ainda que outras razões possam ser invocadas para questionar os processos de avaliação dos mesmos, como refere Simões (1998, pp. 65-66):

- a preocupação dos sistemas de avaliação sumativa de definir perfis mínimos de competências e promover ambientes que se manifestem improdutivos em prejuízo de objetivos mais estimulantes e de responsabilidades coletivas;
- a renitência dos professores em participar em programas de desenvolvimento profissional se o seu desempenho puder ser utilizado com propósitos sumativos;
- a possibilidade de os critérios e os instrumentos a ser usados na avaliação de um desempenho eficaz serem inadequados;
- o avaliador não dispor de conhecimentos suficientes para conduzir o processo de avaliação;
- a ineficácia de um sistema que prefere identificar alguns professores incompetentes em detrimento da promoção do desenvolvimento profissional;
- a inoperância dos sistemas de gestão ao não assumirem as suas responsabilidades, quando se trata de avaliações sumativas, e despedirem os professores incompetentes;

- a pouca interdependência entre o tempo, energia e recursos despendidos e a melhoria do ensino, das aprendizagens e do desenvolvimento profissional;
- a desacreditação dos professores no valor de uma avaliação resultante da aplicação do mesmo modelo ano após ano.

Por outro lado, a avaliação de professores concebida como reflexão (individual e, sobretudo, coletiva), aprendizagem e mudança, numa clara alusão à avaliação do desempenho orientada para o desenvolvimento pessoal e à envolvimento de diferentes atores e contextos no processo avaliativo, pressupõe que esta: não se confine à sala de aula; recorra à intervenção de outros atores que ajudem os professores a analisar as suas perceções e as suas práticas; permaneça ligada ao desenvolvimento profissional e, como tal, permita aumentar a sua eficácia; e considere vários fatores que permitam aos professores envolver-se ativamente no desenvolvimento, implantação e análise do processo (Day, 1993, pp. 102-103). Ainda sobre a conceção e implementação dos processos de avaliação do desempenho docente, McKenna *et al.* (1998, pp. 19-25) e Simões (2000, p. 161) alertam para a necessidade de os mesmos terem em consideração um conjunto de princípios e condicionalismos que induzam a “validade, utilidade e fidelidade do sistema e, por consequência, (...) seu impacto e eficácia”.

No contexto da diversidade assinalada e numa perspetiva em que a avaliação é um processo sistemático, Valdés Veloz (2000, p. 18) refere que a avaliação de desempenho docente consiste na recolha de informações válidas e fiáveis, suscetíveis de determinar a influência de aspetos específicos nos alunos e nos restantes atores educativos. Neste sentido, o autor em questão refere: “a avaliação do desempenho dos professores é um processo sistemático de recolha de dados válidos e fiáveis, com a finalidade de verificar e avaliar o impacto educacional que tem sobre os alunos e a aprendizagem, a sua emotividade, a responsabilidade do trabalho e a natureza suas relações com os alunos, pais, administradores, colaboradores e representantes de instituições comunitárias”.

Paralelamente, Darling-Hammond (1997, p. 26) considera que os processos de avaliação de professores são o resultado de fatores técnicos, políticos e organizacionais que permanecem interligados.

Nos aspetos técnicos, a autora contempla um conjunto de fatores que passam pela formação e experiência dos avaliadores, os métodos de avaliação, os instrumentos

de recolha de dados e fontes de informação e, ainda, aspetos estruturais do processo tais como: quem avalia, quando avalia, como avalia, que recursos humanos disponibiliza, que propósitos cumpre a avaliação e como se transmitem os resultados.

Nos fatores políticos e organizacionais são considerados: as orientações normativas que sustentam os programas; os objetivos da escola; os recursos humanos e materiais a disponibilizar para o efeito; a dimensão da escola e o tipo de profissionais de que dispõe.

Por outro lado, associados tanto aos fatores técnicos como aos organizacionais, os processos de avaliação do desempenho docente, tal como já mencionámos quando nos referimos à avaliação de desempenho profissional, também não se podem desligar das questões de *fiabilidade* e *validade* dos resultados obtidos.

Se são muitas as dimensões que devem ser contempladas no processo de avaliação de professores, muitos são também os autores que a definem num *continuum* entre perspetivas similares e antagónicas, o que nos permite afirmar que não há uma “única” (clara e específica) definição de avaliação do desempenho docente.

Como se percebe pelo acima exposto, a diversidade de aceções de avaliação do desempenho docente enforma de certa forma a dificuldade de avaliar e, particularmente, de avaliar pessoas (leia-se “avaliar e ser avaliado”). Esta dificuldade é mencionada por Hadji (1994b) ao escrever que “a avaliação desenvolve-se no espaço aberto entre a dúvida e a certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de ‘gerir’ sistemas em evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas. A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de ‘pesar’ o presente para ‘pesar’ no futuro” (Hadji, 1994b, pp. 22-23). Sobre a dificuldade particular de avaliar os professores, o mesmo autor refere que esta se deve essencialmente à incerteza que se sobrepõe à essência do ensino e à falta de consensos em relação a essa essência; os problemas de ordem técnica são pouco significativos (Hadji, 1994a, p. 32).

Para Figari, a dificuldade em avaliar começa logo pela aceção do termo, como nos transmite ao mencionar que a confusão se deve à “própria noção de avaliação”, aos “papéis que daí resulta[m]”, e à “tendência para a profissionalização da função de avaliação” (Figari, 1996, p. 35).

De acordo com o autor que acabámos de referir, e tal como já várias vezes referimos, o conceito de avaliação é um conceito polissémico, que varia em função dos propósitos que serve (formativos ou sumativos) e dos contextos em que ocorre (sociais, políticos e económicos). Por outro lado, é difícil balizar a função que é atribuída a cada

um dos avaliadores, assim como articular a informação recolhida/produzida por cada um destes atores. Esta situação torna-se ainda mais visível quando o resultado da avaliação cumpre finalidades diferentes, nomeadamente promoção e aumento salarial. Paralelamente, a importância social e política atribuída à avaliação, assim como as exigências de determinadas organizações internacionais relativamente ao setor da educação, contribuem, por um lado, para uma preocupação cada vez maior com aspetos relacionados com o ato de avaliar (métodos, técnicas, linguagem) e, por outro, com a formação de avaliadores especializados (profissionais de avaliação, auditores, consultores). Deste modo, procura-se uma avaliação mais técnica e mais especializada, ainda que a presença de avaliadores especializados possa levar a um novo poder dentro das organizações e a uma desresponsabilização dos avaliados no sentido de considerarem a avaliação como um assunto exclusivo dos especialistas.

As opiniões dos diferentes autores têm enquadramento no apresentado por Laderrière que, tendo em conta a realidade da OCDE, sintetiza como principais problemas da avaliação do desempenho docente os seguintes:

- a dificuldade metodológica de definir as competências da profissão;
- a dificuldade em elencar as características que definem um bom professor;
- a inexistência de uma base sólida capaz de reconhecer e premiar o trabalho docente;
- a dificuldade de definir indicadores precisos e credíveis e de formar professores/avaliadores para os aplicar convenientemente;
- o desconhecimento do que determina a eficácia da avaliação de professores e dos fatores que conduzem ao sucesso da sua implementação;
- a complexidade do objeto de avaliação e dos aspetos ideológicos que estão subjacentes ao mesmo (Laderrière, 2007, pp. 12-13).

Reforçando esta ideia, complementada com os problemas com que a avaliação do desempenho docente se depara atualmente (alguns dos quais já fomos explorando ao longo do trabalho), destacam-se: a pressão externa para avaliar os professores; as diferentes opiniões acerca do profissionalismo dos professores; investigações levadas a cabo de forma desadequada; o mesmo tipo de avaliação para todos os contextos; e a dificuldade em definir os objetivos da avaliação (Good & Mulryan, 1997, pp. 279-287).



Os aspetos acabados de referir remetem-nos para uma sociedade cada vez mais competitiva na qual a opinião pública reclama a qualidade dos professores e do ensino por eles ministrado, obrigando à implementação de modelos de avaliação do desempenho dos professores. Na base desta “exigência” está também a divergência de opiniões em relação ao profissionalismo docente, isto porque os professores, enquanto atores de destaque no sistema educativo, são considerados competentes por uns e incompetentes por outros. Assim credibilizar, perante a opinião pública, a qualidade dos professores parece ser uma das principais razões da avaliação do desempenho profissional docente mesmo quando não há dados que revelem que se aprende alguma coisa com a avaliação. Neste sentido, Good & Mulryan (1997, pp. 282-283) referem: “há poucos dados que demonstrem que professores, administradores ou o público em geral aprendam grande coisa através da avaliação”. Os mesmos autores, socorrendo-se de um estudo realizado em grande escala por Wise *et al.* (1985), acrescentam, ainda, que: “o modo como se realiza atualmente a avaliação permite apenas que se identifiquem professores com um certo grau de excelência. (...) [E] um sistema de avaliação que classifica os professores segundo os seus méritos não é ideal para desenvolver planos para melhoria das capacidades dos professores [que são identificados como ‘professores inadequados’]”. A abordagem proposta por estes autores remete-nos para a necessidade de definir objetivos “específicos e realistas” para a avaliação de professores.

Como temos mencionado, o sucesso da avaliação do desempenho docente depende também da forma como o processo é concebido, implementado e gerido e, ainda, do envolvimento do avaliado enquanto sujeito e objeto de avaliação. Para Alves & Machado (2010, p. 96), para que a avaliação de desempenho seja um sucesso é suposto o cumprimento dos seguintes propósitos:

- enquadrar da avaliação num projeto com ações que vão ao encontro das necessidades, interesses e expectativas dos destinatários;
- ter em atenção as diferentes dimensões da atividade docente;
- assegurar as condições necessárias para que os professores possam refletir sobre a sua prática pedagógica e inová-la;
- perceber o professor como um profissional em desenvolvimento e em processo de aprendizagem em que o contexto da mesma vai para além do da sala de aula;
- envolver os diferentes atores da escola como forma de garantir que os

professores usam os resultados da avaliação na construção do seu desenvolvimento profissional e do seu projeto educativo.

Sobre a importância do envolvimento dos avaliados no processo de avaliação de desempenho docente ou do alheamento manifestado por estes, Domingos Fernandes (2009, p. 21) justifica-os afirmando que “a concretização de qualquer sistema de avaliação dos professores é sempre um processo delicado e moroso que tem de ser bem gerido (...) com particular cuidado, [porque] não é invulgar constatar que os professores se sentem ameaçados a vários níveis, nomeadamente no que se refere à sua autonomia, à sua dignidade profissional e aos seus direitos”. Os aspetos mencionados levam o autor a alertar também para a necessidade de serem as próprias escolas a definirem a “forma como pretendem organizar a avaliação dos seus docentes” (D. Fernandes, 2009, p. 21).

## 6. Os propósitos da avaliação do desempenho docente

O conceito de “propósito” é aqui entendido no sentido das razões que levam à criação e implementação de um processo de avaliação (Natriello, 1997, p. 49), ou seja, os propósitos “são a base da avaliação de professores” (Iwanicki, 1997, p. 223). No âmbito do apresentado, a vasta literatura sobre avaliação de professores elenca uma diversidade de propósitos que a avaliação de desempenho cumpre e que se enquadram em dimensões que vão do controlo, certificação, prestação de contas, seleção, tomadas de decisão, regulação ao desenvolvimento pessoal e organizacional, ou seja, dimensões que, à semelhança do que acontece com a generalidade dos processos de avaliação, se podem agrupar em fins formativos e sumativos (Secriven, 1978; Rosales, 1992; Valdés Veloz, 2000; De Ketele, 2010; Hadji, 1994a; Natriello, 1997; Peterson, 1995; Shinkfield, 1995; Stake, 2006; Stronge, 2010; Formosinho & Machado, 2010b, entre outros). Todavia, é fundamental em qualquer processo de avaliação (do desempenho ou de outra natureza) que os propósitos da mesma sejam conhecidos *a priori*, assim como se antecipem os possíveis efeitos da avaliação (Iwanicki, 1997; Nevo, 1997; Natriello, 1997; Paquay, 2007; Stronge, 2010; Formosinho & Machado, 2010b).

No propósito formativo, no qual o avaliado é parte decisiva do processo de avaliação, incluem-se as dinâmicas de avaliação que têm como finalidade a melhoria da qualidade do desempenho e o desenvolvimento pessoal e profissional, identificando os pontos fortes e fracos do desempenho no sentido de promover os primeiros e diminuir os segundos, num quadro de contextualização organizacional. Na dimensão sumativa, incluem-se as dinâmicas de avaliação que têm como propósitos a prestação de contas e a emergente responsabilização do e tomada de posição sobre o professor e, ainda, a qualidade do ensino ministrado na escola. O propósito formativo da avaliação é entendido no sentido proposto por Simões (1998 e 2000) que considera que a avaliação formativa “consiste na recolha e no *feedback* de informação apropriada para uma sistemática e contínua revisão do decurso do processo, tendo em vista a melhoria” (Simões, 1998, p. 63). Ainda com base no proposto por Simões (1998 e 2000), a avaliação sumativa “envolve conclusões sobre o mérito e o valor de um processo já completo ou estabilizado, sendo utilizada para seleccionar e responsabilizar” (Simões, 1998, p. 63). No entanto, “o princípio do mérito e da neutralidade (...) nunca foram, porém, vistos de forma absoluta” (J. Rocha, 2005, p. 119).

Formosinho & Machado (2010b), pronunciando-se sobre os propósitos formativo e sumativo da avaliação do desempenho docente, e tendo como referência o modelo de avaliação sustentado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, admitem que a perspectiva formativa da avaliação do desempenho docente é limitada pela dimensão sumativa e que a associação das duas dimensões é justificada pela impossibilidade de dissociar avaliação dos professores da avaliação da escola e do pressuposto de que a avaliação dos professores contribui para a melhoria da escola e das aprendizagens dos alunos. Contudo, estes autores consideram que a avaliação de desempenho docente tem como finalidades: a prestação de contas; a gestão da carreira; o desenvolvimento profissional e pessoal do docente e a melhoria do sistema geral de ensino com base na melhoria dos recursos humanos. Do mesmo modo, os mesmos académicos defendem que uma modalidade de avaliação em que a função sumativa se sobreponha à função formativa, em vez de constituir uma ação de melhoria leva os avaliados a desencadearem estratégias “mais para iludir que para cooperar e revelar dúvidas, lacunas ou dificuldades” (Formosinho & Machado, 2010b, p. 109).

No contexto das dimensões formativa e sumativa apresentadas, convocamos o contributo de outros autores no sentido de identificar os aspetos práticos que a avaliação de professores assegura, na medida em que “existem muitas formas de conceptualizar os propósitos da avaliação de professores, relacionadas com as funções do pessoal docente e também com os propósitos gerais da educação (Stronge, 2010, p. 25).

Numa abordagem de avaliação de desempenho direcionada para o desenvolvimento profissional, Valdés Veloz (2000, p. 5) propõe quatro funções para a avaliação de desempenho: função diagnóstica, função instrutiva, função educativa, função desenvolvimentista. A função diagnóstica incide sobre o desempenho do professor num determinado período de tempo, evidenciando os seus pontos fortes e fracos para, em função dos mesmos, orientar a formação que contribua para pôr fim aos pontos fracos; esta função da avaliação serve essencialmente os superiores hierárquicos. Na função instrutiva, os resultados da avaliação são aproveitados pelo avaliado para o aperfeiçoamento das suas funções. Na função educativa, os resultados da avaliação contribuem para o aumento da motivação e atitudes do professor em relação ao trabalho e para que estes tomem conhecimento da forma como é reconhecido o seu trabalho. A função de desenvolvimento cumpre-se sempre que, através de um processo de autoavaliação, o ator é capaz de, de forma crítica e responsável, avaliar o seu desempenho e desenvolver o seu trabalho com base nesse conhecimento.

Para que avaliação do desempenho docente contribua para o desenvolvimento profissional, tal como o proposto por Valdés Veloz (2000) e para a melhoria das aprendizagens dos alunos, Shinkfield (1995, p. 302) alerta para a necessidade de o processo de avaliação cumprir os seguintes propósitos:

- a avaliação do professor tem de ser vista como parte integrante do processo educativo;
- o desenvolvimento profissional do professor só ocorre se uma abordagem construtivista for adotada;
- a colaboração e respeito mútuo entre avaliador e avaliado são essenciais;
- um consenso sobre a missão da escola e as incumbências dos envolvidos deve estar alcançado antes da implementação da avaliação;
- a autovalorização do professor deve ser parte integrante do processo.

O desenvolvimento profissional deve resultar de um processo de formação/participação e não de uma dinâmica de imposição. Neste contexto, coloca-se a questão da formação contínua exigida aos professores e a balização da mesma por um processo de acreditação, que em muitos casos nada tem a ver com as necessidades manifestadas pelos docentes, não considerando devidamente (em nosso entender) a formação que os professores realizam num processo paralelo (muitas vezes invisível e não reconhecida como tal) e que do ponto de vista do desempenho profissional nos parece ser mais útil.

Considerando os possíveis propósitos da avaliação do desempenho docente, Hadji (1994a, p. 30) elenca três usos sociais da avaliação da qualidade docente e os destinatários de cada um dos usos. Em seu entender a avaliação do desempenho docente serve para:

- “gestão administrativa das carreiras dos agentes do sistema de ensino (lugar, progressão na carreira, salário);
- contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (ajuda individual, formação em sentido lato);
- aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto do sistema por uma melhor utilização dos recursos humanos”.

Paralelamente, o autor alerta ainda para as informações diferentes que recebe cada um dos destinatários. No caso da administração/direção, necessita-se de

informações que, numa perspetiva de avaliação normativa, permitam posicionar cada um em relação aos outros. No caso dos docentes, e numa perspetiva de avaliação criterial, procura-se dados ‘formativos’ suscetíveis de proporcionar a cada um os meios de aperfeiçoamento respetivos. No caso dos responsáveis pelo sistema, a avaliação disponibiliza-lhes dados relativos ao desempenho de cada um, com base no seu nível de competências (Hadji, 1994a, pp. 30-31).

A linha de interpretação proposta por Hadji (1994a) em relação aos propósitos da avaliação de desempenho docente é corroborada por Natriello (1997), ao considerar que estes propósitos permitem: que a direção verifique o desempenho do professor (controlo do desempenho profissional); a tomada de decisões relativamente ao movimento dos professores (justificação da promoção profissional ou de despedimento); e a legitimação do controlo (procura transmitir um sentido de justiça e de equidade).

De acordo com Paquay (2007), a avaliação pode cumprir propósitos de gestão de carreira ou propósitos administrativos, numa perspetiva em que o professor é visto como um funcionário, e propósitos de desenvolvimento profissional. Assim, sempre que o propósito é tomar decisões ao nível da admissão ou promoção dos professores, a avaliação interfere na gestão da carreira e as decisões a tomar, na maioria dos casos, têm influência indireta ou direta a nível da tabela salarial: “indiretamente através da aceleração da antiguidade reconhecida (...) [;] diretamente no caso de pagamento por mérito” (Paquay, 2007, pp. 22-23). Quando o propósito é o controlo administrativo, a avaliação é entendida como um trabalho burocrático e o que se pretende é a verificação regular do cumprimento das normas, através da qual é avaliado o desempenho dos funcionários, isto é, a avaliação é “um trabalho num contexto burocrático, que deve ser supervisionado e controlado regularmente”, competindo aos inspetores e diretores proceder a esta avaliação. Neste contexto, e numa dimensão em que, segundo o mesmo autor, o processo de avaliação vai para além da avaliação do desempenho, são considerados outros aspetos, como, por exemplo, matrículas e subsídios. Quando estão em causa propósitos de desenvolvimento profissional, “o professor é visto como um trabalhador em desenvolvimento permanente e uma avaliação regular das suas competências e necessidades permite definir prioridades em relação à formação contínua” (Paquay, 2007, p. 23).

Para Darling-Hammond (2010), a avaliação de desempenho serve para orientar a tomada de decisão em relação à contratação e promoção dos professores e à seleção

para cargos de liderança. Corroborando o defendido por Darling-Hammond (2010), Iwanicki (1997, pp. 223-224) vai mais longe ao afirmar que os propósitos são a base do processo de avaliação de professores e que, como tal, a avaliação de desempenho docente deve cumprir os seguintes propósitos:

- “Responsabilização – para garantir que apenas os professores competentes continuam a exercer a docência;
- desenvolvimento profissional – para promover o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira e dos mais velhos;
- melhoria da escola – para promover a melhoria da escola e a aprendizagem dos alunos;
- seleção - para garantir a contratação dos melhores professores” (Iwanicki, 1997, pp. 223-224).

A avaliação de desempenho docente cumpre propósitos como o desenvolvimento profissional dos professores, a melhoria da escola e do ensino, a prestação de contas e o controlo administrativo (Paquay, 2007; Valdés Veloz, 2000; D. Fernandes, 2008), como é reafirmado por Mckenna *et al.* (1998, p.17) ao definir os aspetos que justificam a avaliação do desempenho dos professores:

- “proporcionar aos alunos um ensino de elevada qualidade;
- ajudar os professores a avaliar e a melhorar a sua competência profissional;
- incentivar os professores a avaliar e melhorar a sua prática docente;
- responsabilizar os professores;
- reconhecer o mérito e premiá-lo;
- identificar e corrigir as práticas pedagógicas inúteis;
- salvaguardar os interesses dos alunos e da comunidade de práticas danosas;
- despedir os professores que erram sistematicamente;
- supervisionar e coordenar o ensino entre vários anos;
- promover o desenvolvimento profissional;
- melhorar a credibilidade da escola”.

Tomando agora uma nova perspetiva, a avaliação cumpre funções de *certificação, regulação e orientação* (De Ketele, 2010, p. 14).

A certificação assume uma função social: “trata-se de certificar perante as instâncias sociais os efeitos ou produtos de uma ação realizada. Numa aprendizagem terminada (...), certificar o sucesso ou o fracasso ou o grau de sucesso de um aluno, atribuir um diploma, seleccionar um número determinado de candidatos para um curso”.

A regulação tem uma função essencialmente formativa, servindo para melhorar uma ação em desenvolvimento. De acordo com o autor e no domínio de um processo de

aprendizagem em curso, a regulação permite: “identificar as aprendizagens e os erros ainda presentes, fazer o respetivo diagnóstico, propor estratégias de remediação ou de consolidação, procurar nas práticas dos professores aquelas que deveriam ser melhoradas” (De Ketele, 2010, p. 14).

A orientação tem por função a preparação de uma nova ação, nomeadamente, “uma nova sequência de aprendizagens, um novo ano escolar, um novo curso de estudos, um novo conteúdo, um processo de ensino diferenciado perante um novo público, a introdução de uma mudança importante” (De Ketele, 2010, p. 14).

Por sua vez, Formosinho & Machado (2010b, pp. 105-106), numa perspetiva de formação para o desenvolvimento, identificam quatro finalidades: prestação de contas; gestão de carreiras; desenvolvimento pessoal e profissional; e melhoria global do sistema de ensino com base no aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.

A avaliação de desempenho, segundo Rodrigues & Peralta (2008, pp. 8-9) serve: “em primeiro lugar, para sabermos que aquisições e desenvolvimentos se verificam e que dificuldades e limites se manifestam (...). Em segundo lugar, para permitir ao professor descrever, interpretar e refletir sobre sua prática (...). Em terceiro lugar, para que o professor-profissional possa prestar contas dos seus êxitos e fracassos a si próprio e aos seus pares, mas também a todos os que a jusante e a montante da sua ação estão envolvidos na educação, ou seja, em democracia, à sociedade”.

Referimos anteriormente que o(s) propósito(s) da avaliação se prende(m) com as razões que orientam a avaliação propriamente dita. No entanto, os efeitos podem ou não estar relacionados com os propósitos iniciais do processo, mas estão sempre associados às práticas e atividades inerentes a esse mesmo processo (Natriello, 1997, p. 49). Qualquer processo de avaliação do desempenho profissional, independentemente do(s) propósito(s) da mesma, apresenta vantagens e inconvenientes. Todavia, é importante atender às especificidades dos diferentes contextos, aos processos de recolha de dados, ao envolvimento dos diferentes atores e à tomada de decisões sempre que se opta por um determinado modelo.

Os efeitos da avaliação de desempenho repercutem-se aos níveis individual, organizativo e ambiental (Natriello, 1997, p. 53).

Os efeitos a nível individual, sendo os “mais diretos e os mais previsíveis” (Natriello, 1997, p. 53), ocorrem sempre que, em face da identificação das fragilidades profissionais do docente, as mesmas são colmatadas por inerência do processo de avaliação e da ação do avaliador. Os resultados da avaliação podem produzir efeitos



(positivos ou negativos) no professor, sendo a motivação para melhorar ainda mais o desempenho um dos efeitos positivos da avaliação. Do mesmo modo, a avaliação pode produzir efeitos negativos sempre traduzidos no *stress* e baixo rendimento. Ao nível organizacional, os efeitos da avaliação verificam-se sempre que os processos de avaliação e as práticas usadas na organização influenciam de alguma forma os atores em presença. Ao nível ambiental, os efeitos da avaliação extrapolam o contexto organizacional e ocorrem sempre que as práticas de avaliação, com efeitos a nível individual e/ou organizacional, se repercutem noutros atores exteriores à organização. No caso da organização escolar, esses efeitos far-se-iam sentir ao nível da família e de outros indivíduos e organizações sociais que com ela estabeleçam algum tipo de ligação. À semelhança do que acontece a nível individual, também aos níveis organizacional e ambiental os efeitos podem ser positivos ou negativos, dependendo das práticas utilizadas, ainda que, como refere Natriello (1997, p. 63), os efeitos das consequências inesperadas dos sistemas de avaliação sejam tão autênticos como os das consequências desejadas, razão pela qual é importante ter em atenção a diversidade de resultados possíveis no sentido de melhor compreender o impacto da avaliação dos professores em múltiplas dimensões e contextos.

Referindo-se aos efeitos da avaliação de desempenho docente apenas aos níveis individual e organizacional, propostos por Natriello (1997) e que acabámos de mencionar, Darling-Hammond (1997) considera que a avaliação, dependendo do modelo que lhe está subjacente, pode contribuir para o desenvolvimento profissional e para a motivação dos professores e, numa dimensão organizacional, disponibilizar dados para fundamentar a seleção dos professores, ou seja, a avaliação de desempenho pode ter influência: “sobre a motivação do professor, sobre os conhecimentos, a satisfação, a comunicação, o consenso, os níveis de confiança assim como sobre as decisões (...) de quem permanece no ensino e quem o abandona” (Darling-Hammond, 1997, p. 29). Na perspetiva desta autora, a avaliação pode ter um efeito compensatório e também um efeito punitivo.

Pronunciando-se sobre as possíveis finalidades da avaliação do desempenho docente, Nevo (1997, p. 138) reconhece que só algumas dessas finalidades são importantes para a escola ou para os professores. O autor em questão, sustentado pela realidade da avaliação do desempenho docente nos Estados Unidos da América, assinala um conjunto diversificado de efeitos que esta modalidade de avaliação assume e de que damos conta seguir:

- eleger os candidatos para os cursos de formação de professores;
- promover a competência docente;
- atribuir certificados aos professores;
- contratar novos professores;
- melhorar o desempenho profissional;
- responsabilizar-se perante os alunos e os pais e a comunidade;
- negociar um acordo de avaliação;
- obter reconhecimento e certificação nacional (Nevo, 1997, pp. 138-145).

As funções propostas por Nevo (1997) fundamentam-se, respetivamente, no facto de a profissão docente ser uma profissão demasiado exigente e, logo, ser necessário aferir as capacidades dos professores para serem bem-sucedidos no desempenho das suas funções e na necessidade de: verificar se as instituições responsáveis pelos programas de formação cumprem os requisitos exigidos para a graduação; conceder certificados ou outros títulos aos docentes considerados competentes; seleccionar o melhor professor em função dos procedimentos adotados para a escolha do novo professor; demonstrar que os professores e os alunos podem beneficiar da avaliação do desempenho docente; responsabilizar os professores pelo seu trabalho, envolvendo-os no processo de avaliação e identificação das vantagens e limitações dos diferentes métodos de avaliação; promover um acordo com os professores, no sentido de definir os objetivos, os métodos e a implementação do processo de avaliação; cumprir com o que a profissão exige ao docente, no sentido de conquistar o reconhecimento formal do seu desempenho.

Por outro lado, Valdés Veloz (2000) considera ser normalmente reconhecido que a principal finalidade da avaliação de desempenho docente é determinar a qualidade profissional do professor, a sua preparação e o seu desempenho. Todavia, o autor aponta outros fins que a avaliação de desempenho serve, nomeadamente a *melhoria da escola e do ensino na sala de aula, responsabilidade e desenvolvimento profissional, controlo administrativo e pagamento por mérito* (Valdés Veloz, 2000, pp. 6-10).

Todavia, De Ketele (2010) considera que, sempre que assuma uma *postura de controlo*, a avaliação de desempenho tem mais efeitos perversos do que efeitos positivos em relação à qualidade do trabalho e, conseqüentemente, à qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional. Para este autor, a avaliação do desempenho profissional

docente constitui uma mais-valia sempre que se traduza numa *postura de reconhecimento*. Os efeitos negativos identificados nos avaliados sempre que a avaliação de desempenho se traduz num processo de controlo são referenciados também por Francisco Teixeira (2009, p. 76), ao admitir que a avaliação pode transformar-se num alavanca direcionada contra a autonomia profissional dos professores e a sua prática pedagógica, isto porque a prática pedagógica não pode estar condicionada à “unidimensionalidade e à retórica cega ou ignorantemente objetualista e realista”.

Em nosso entender, a avaliação de professores só faz sentido para os mesmos: quando tem como finalidade, na perspetiva de McLaughlin (1997, p. 546), a melhoria das práticas pedagógicas; quando envolve os professores no processo de avaliação; quando o avaliador exerce uma função de mediador; quando os docentes beneficiam da formação/avaliação em conjunto com os administradores; e quando se dispõe de recursos para apoiar as necessidades profissionais individuais.

No ponto seguinte abordamos alguns dos aspetos que sustentam a avaliação do desempenho docente em Portugal.

## 7. Avaliação do desempenho docente em Portugal: as conceções que a sustentam

### 7.1. Avaliação meritocrática (sistema por quotas)

No preâmbulo do DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, defende-se um regime de avaliação em que “o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores”. No entanto, no mesmo normativo, e contrariando este princípio, é definido que a “a diferenciação dos desempenhos é garantida pela fixação de percentagens máximas para a atribuição das classificações de *Muito Bom* e *Excelente*”<sup>5</sup>. A atribuição, por decreto, dos *Muito bons* e *Excelentes* a professores parece remeter-nos para uma política meritocrática que já está presente na LBSE, mas cujos efeitos práticos só se fizeram sentir com a aplicação do primeiro modelo formal de avaliação do desempenho docente<sup>6</sup>, “condicionando” o acesso ao 8.º escalão previsto no DL n.º 409/89, de 18 de novembro, e regulamentado pelo DR n.º 13/92, de 30 de junho<sup>7</sup>.

No DL n.º 409/89 consta que o acesso dos professores ao 8.º escalão da carreira docente é condicionado pela aprovação da candidatura apresentada no decorrer dos 6.º e 7.º escalões<sup>8</sup>. Esta candidatura é acompanhada da apresentação do currículo do professor e de um trabalho de natureza educacional elaborado pelo mesmo. Os documentos em causa são avaliados em prova pública<sup>9</sup>.

Se a perspetiva meritocrática que preside à avaliação e à progressão na carreira é evidente nos diferentes normativos que assinalámos, os seus efeitos fazem-se sentir de forma bem visível no normativo que enforma o modelo de avaliação do desempenho que sustenta todo o nosso trabalho. A definição de percentagens máximas para as menções avaliativas de nível mais elevado traduzem de forma clara o que Caetano (1998) e Alexandra Fernandes & Caetano (2000) referem como *distribuição* (leia-se “avaliação”) *forçada* e uma desconfiança nas pessoas (avaliadores) e nos processos.

<sup>5</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 21.º, número 4.

<sup>6</sup> DR n.º 14/92, de 4 de julho.

<sup>7</sup> Este normativo foi posteriormente alterado pelo DL n.º 41/96, de 7 de maio.

<sup>8</sup> DL n.º 409/89, de 18 de novembro, artigo 10.º, número 1.

<sup>9</sup> DR n.º 13/92, de 30 de junho, artigo 1.º, número 1.

Por sua vez, Darling-Hammond (2010, p. 229), referindo-se aos incentivos a atribuir aos professores para progredirem na carreira, considera que o sistema de quotas “vira os professores uns contra os outros”. A posição de Darling-Hammond (2010) parece fundamentar-se no princípio de que o processo de avaliação terá falhado em alguma das suas dimensões, nomeadamente ao nível da objetividade/justiça, isto é, os professores a quem foi atribuída a menção avaliativa de *Excelente* e *Muito bom* poderão revelar um padrão de desempenho que, na prática, não corresponderá a um desempenho de mérito e, por outro lado, o facto, para nós ainda menos aceitável, de a percentagem de professores com mérito ser definida *a priori* coloca desde logo em causa a avaliação em função do mérito. Daí Bacharach *et al.* (1997, p. 188) defenderem que, antes de se pensar na forma de recompensar os professores, é necessário pensar na forma de os avaliar. Estes autores referem ainda que, sempre que a avaliação do desempenho docente recompensa o mérito dos professores com pagamentos especiais ou aumento salarial (o que acontece no modelo de avaliação enformado pelo DR n.º 2/2008, de 2 de janeiro), aumenta a insatisfação no que diz respeito aos procedimentos de avaliação e o desentendimento entre gestores e professores (avaliados e avaliadores), razões que levam ao “abandono” do modelo pouco tempo depois, como se percebe pelo que registamos: “[quando ocorrem] pagamentos especiais ou aumentos salariais a alguns professores, baseando-se em alguma forma de avaliação do seu rendimento (...), a insatisfação no que diz respeito aos procedimentos de avaliação e os desentendimentos entre gestores e professores, são razões fundamentais para (...) abandonar os modelos pouco tempo depois de os ter adotado” (Bacharach *et al.*, 1997, pp. 189-190). Segundo Glass (1997, p.328), a pressão a que o processo é sujeito justifica o seu fracasso. Por outro lado, e como já várias vezes referimos, sempre que o mérito é compensado das formas que mencionámos, o avaliado tende a disponibilizar os dados que entende serem aqueles que o avaliador considera indispensáveis para reconhecer o mérito, ao mesmo tempo que a cooperação entre os docentes é posta em jogo na medida em que está em causa a atribuição de uma recompensa. Estimula-se a competitividade em detrimento da colegialidade entre os docentes.

Os princípios meritocráticos subjacentes ao que referimos assentam na ideia de que a competição conduzirá a melhores profissionais e no pressuposto de que todos poderão ser excelentes se trabalharem para isso.

Uma perspetiva, pelo menos aparentemente, menos ilusória do que a que acabámos de mencionar parece ser a do desenvolvimento profissional que abordamos a seguir.

## **7.2. Desenvolvimento profissional dos professores e avaliação do desempenho**

O conceito de desenvolvimento profissional foi muitas vezes associado a formação contínua, formação em serviço e reciclagem (Marcelo García, 1999), sendo que, para alguns autores, formação contínua e desenvolvimento profissional são entendidos como conceitos sinónimos. No entanto, Campos (2002, p. 60) considera que a formação contínua, independentemente da modalidade que assuma, mais não é do que uma dimensão de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional que integra também processos de socialização profissional e de autoformação. No mesmo sentido, Pacheco & Flores (1999, p. 126) reconhecem que a ideia de formação contínua está associada a momentos formais de aprendizagem profissional promovidos por entidades reconhecidas para o efeito e o desenvolvimento profissional é concebido como um processo que contempla atividades variadas que interferem de forma positiva no processo educativo e no crescimento (pessoal e profissional) do indivíduo. Ainda no contexto da diferenciação de conceitos/expressões propostos pelos autores em referência e no sentido de os complementar, parece-nos oportuno reconhecer, como referem, que a formação contínua deverá contribuir também para o desenvolvimento pessoal e interpessoal.

Reconhecendo as diferenças entre os diferentes conceitos, centrar-nos-emos, no entanto, para o que aqui nos interessa, no conceito de desenvolvimento profissional. A nossa opção é fundamentada pelas ideias de “evolução e continuidade” subjacentes ao conceito de desenvolvimento profissional de professores e pela inerência da avaliação do desempenho profissional docente, no quadro em que está a ser analisada, constituir o desenvolvimento profissional dos docentes como um dos seus principais objetivos. A formação contínua, ainda que possa ser concebida como uma condição indispensável para o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente tendo em atenção a exigência das duas últimas décadas, é mais um processo indispensável para a progressão na estrutura da carreira docente. Ainda que a formação contínua, no sentido em que é apresentada no normativo, e na perspetiva de Campos (2002) e Pacheco & Flores (1999), constitua uma forma de desenvolvimento profissional, optamos por tratar este assunto num ponto específico.

Retomando a questão do desenvolvimento profissional dos professores, abordá-

la-emos na perspectiva de diferentes autores, reconhecendo, no entanto, a importância que as dinâmicas de interação e o contexto assumem no processo de desenvolvimento, na medida em que a mudança resulta da “interação dinâmica entre a mudança individual e a mudança coletiva” (Morais & Medeiros, 2007, p. 16) e o contexto é o “local de trabalho docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (C. Marcelo, 2009, p.10).

No âmbito das dimensões que o desenvolvimento profissional contempla, Marcelo García (1999, p. 138) propõe as seguintes: o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo, teórico, profissional e da carreira.

Paralelamente, o mesmo autor reconhece que o desenvolvimento profissional, associado a uma perspectiva individual, está estreitamente associado ao desenvolvimento da organização escolar, pelo menos teoricamente, porque muitas são as situações em que o desenvolvimento organizacional é pensado e implementado sem considerar as necessidades dos professores. Todavia, se a relação intrínseca entre desenvolvimento organizacional da escola e o desenvolvimento profissional dos professores for respeitada, a escola será concebida como uma “unidade básica para mudar e melhorar o ensino. [No entanto,] parece clara a necessidade de realizar a integração dos contributos de melhoria escolar e de desenvolvimento dos professores em diferentes áreas, algumas das quais não são da competência dos próprios professores” (Marcelo García, 1999, pp. 141-142).

As dimensões do desenvolvimento profissional dos professores propostas por Marcelo Garcia (1999, pp. 141-142) promovem um maior conhecimento individual do professor e a melhoria da sua prática letiva, aspetos que contribuem (individual e coletivamente) para a melhoria de toda a escola (Stronge, 2010, p. 28) e, na perspectiva de Carlos Marcelo (2009, p. 15), para que os professores evoluam enquanto profissionais e pessoas.

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

Por sua vez, Duke & Stings (1997) consideram o desenvolvimento profissional do professor como “o processo, ou processos, através do(s) qual(is) professores

minimamente competentes vão adquirindo níveis mais elevados de competência profissional, alargando a compreensão que têm de si mesmos, ou do seu papel, do contexto e da carreira” (Duke & Stings, 1997, p. 166).

O desenvolvimento profissional do professor enquanto processo inacabado e, logo, em permanente construção pressupõe, como já referimos noutra parte deste trabalho, o desenvolvimento de competências profissionais, na continuidade da formação inicial/profissionalização, a construção de uma cultura profissional, alicerçada em conhecimentos, valores e práticas específicas da profissão, e a estruturação de uma identidade profissional própria. Subjacente a este processo de desenvolvimento encontra-se o conceito de profissionalidade e as especificidades que o caracterizam na profissão docente e que levaram Gimeno Sacristán (1995, p. 65) a definir profissionalidade como o “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Todavia, o mesmo autor, referindo-se à profissionalidade docente e socorrendo-se de Apple (1989), acrescenta: “no essencial a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas e culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente” (Gimeno Sacristán, 1995, p. 65).

Dillon-Peterson (1981), ao qual acedemos por intermédio de Marcelo García (1999, p. 137), considera o desenvolvimento profissional dos professores como “um processo concebido (...) num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a autorrenovação contínua responsável dos educadores e da escola”.

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

Para Day (2001), o desenvolvimento profissional é definido como:



“todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, veem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (Day, 2001, pp. 20-21).

As concepções de desenvolvimento profissional de professores que acabámos de mencionar assentam num paradigma em que o *processo* é algo que se concretiza, de forma mais ou menos evidente, ao longo da carreira profissional e por vontade própria do professor. No entanto, o desenvolvimento profissional proposto no âmbito da avaliação do desempenho docente é sustentado por numa mudança decretada/legislada e não por uma mudança sentida, negociada e participada. Logo, a forma como o processo de avaliação é organizado e implementado interfere no desenvolvimento profissional dos professores, influencia o nível de motivação dos mesmos e a qualidade das escolas (Curado, 2000). Sem o envolvimento e a participação dos avaliados no processo de avaliação (que vai muito para além dos mecanismos de autoavaliação que o modelo define e determina), a avaliação dos professores, que “não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas mais como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional” (Day, 1993, p. 98), corre o risco de se transformar nisto mesmo: na desprofissionalização.

Do mesmo modo, Rodrigues & Peralta (2008, pp. 15-16) consideram que:

“se se desligar o processo de avaliação do desempenho dos professores do seu processo de formação e de desenvolvimento profissional, não o aproveitando como processo formativo experiencial, e se aos professores, os principais interessados no seu desenvolvimento e na melhoria das aprendizagens dos seus alunos, não for dada informação de retorno (*feedback*) sobre o seu desempenho, quer durante o processo – no sentido da sua melhoria – quer no momento da avaliação final – de modo a que possa refletir sobre causas, consequências, progressão em função dos objetivos definidos, necessidades futuras - então esta avaliação será mais um exercício burocrático e terá apenas uma função de controlo”.

Para Day (2001, p. 152), a avaliação de professores só contribuirá para o desenvolvimento profissional a partir do momento em que o avaliado se envolva no processo e o conhecimento/mudança daí resultante for interiorizado e aplicado noutros momentos de tomada de decisão: “o sentido do desenvolvimento profissional dos

professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (Day, 2001, p. 15), ou seja, o processo de desenvolvimento profissional dos docentes pressupõe também, num processo que se deseja interdependente, o desenvolvimento da instituição, como se pode constatar no texto que se segue:

“as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos” (Nóvoa, 1995, p. 28).

Por outro lado, como menciona Day (1993, p. 98), a avaliação para o desenvolvimento profissional deve ter em atenção a relação da avaliação com a autonomia do professor e a relação da avaliação com a mudança do professor.

Na *relação da avaliação com a autonomia do professor* é defendido que, ao nível da escola, todo o processo de avaliação seja negociado com os avaliados, por um lado, reconhecendo e respeitando as capacidades do professor para tomar decisões e agir de forma responsável e, por outro, respeitando o exigido/imposto pelos responsáveis políticos. Deste modo, permite-se que os professores “façam o que quiserem” num limite que é definido pelo governo.

Na *relação da avaliação com a mudança do professor* reconhece-se que o desenvolvimento profissional do professor não deve ser imposto, isto porque, para que qualquer processo de transformação produza mudanças nos destinatários, é necessário que os mesmos estejam recetivos a tal e se envolvam ativamente no processo.

No modelo de avaliação do desempenho docente agora em análise, pelo menos do ponto de vista teórico, os desenvolvimentos pessoal e profissional são os aspetos mais enfatizados, ainda que a verdadeira razão para a sua implementação seja de controlo e de legitimação do processo de progressão na carreira.

Ainda na perspetiva de Day (1993, p.105), a avaliação do desempenho docente, concebida como forma de promoção do desenvolvimento profissional deve contribuir para reduzir o isolamento do professor e, simultaneamente, proporcionar-lhe mais tempo para refletir sobre o seu trabalho, tanto no contexto de sala de aula como fora dele. Esta interpretação parece contrastar, pelo menos na prática, com a definida no modelo de avaliação de desempenho docente enformado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro. A legislação complementar publicada atribui (para além das docentes) cada vez

mais funções aos professores, assistindo-se assim ao que Almerindo Afonso (2009, p. 25) designa por “preenchimento vazio”. De acordo com este autor, podemos falar em *preenchimento* quando o número de tarefas atribuídas ao professor não lhe deixa tempo para outras iniciativas, mesmo as de caráter pedagógico; o *vazio* surge na medida em que parte desse trabalho aparece fragmentado e não tem qualquer sentido para muito dos atores educativos.

Quanto às condições indutoras de desenvolvimento profissional num processo de avaliação do desempenho docente, Duke & Stiggins (1997, p. 165) propõem três categorias: i) características dos indivíduos; ii) características dos sistemas de avaliação; e iii) características do contexto em que a avaliação ocorre.

Contudo, os mesmos autores acrescentam que é pouco provável que os professores se desenvolvam profissionalmente se não quiserem e ou não aproveitarem as oportunidades que lhes são dadas, que o *feedback* entre avaliador e avaliado é indispensável para que a avaliação cumpra os seus propósitos em termos de conhecimentos e melhoria da atividade docente e que os sistemas de avaliação ocorrem em contextos específicos que são o reflexo do sistema escolar e do contexto em que estão inseridos (Duke & Stiggins, 1997, pp. 166-180).

Paralelamente, Marcelo García (1999, pp.146-188) propõe cinco modelos de desenvolvimento profissional dos professores ao mesmo tempo que esclarece que por modelo entende ‘um desenho para aprender’, que inclui hipóteses acerca da origem do conhecimento e da forma como os professores adquirem ou desenvolvem o conhecimento. Com este enquadramento, o autor refere:

- desenvolvimento profissional autónomo - parte da iniciativa do professor e Procura aprofundar conhecimentos em áreas que ele próprio considera necessárias para o seu desenvolvimento profissional e pessoal;
- desenvolvimento profissional baseado na observação e na supervisão – assenta essencialmente na reflexão e trabalho colaborativo entre os docentes; este modelo contempla a redação e análise de casos e a análise de autobiografias profissionais, entre muitas outras possibilidades;
- desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional - inclui todas as atividades em que os professores se envolvem no sentido da melhoria da escola, a elaboração de programas e a adaptação curricular;
- desenvolvimento profissional através do treino - está associado ao modelo tradicional dos cursos de formação;

- desenvolvimento profissional através da investigação - parte também da iniciativa do professor e caracteriza-se pela prática de investigação-ação na qual o professor é investigador.

Num paradigma de avaliação do desenvolvimento profissional docente, Valdés Veloz (2000, p. 21) propõe seis métodos de avaliação, dando primazia ao método de observação de aulas. O autor em causa refere: observação de aulas; levantamento de opiniões profissionais; provas objetivas e testes padronizados de desenvolvimento; cargos/funções; provas de conhecimento e exercícios de desempenho profissional; e autoavaliação.

A observação de aulas surge como forma de avaliar a competência pedagógica e científica, o relacionamento com os alunos, a responsabilidade no desempenho das funções docentes, a emotividade e os resultados do trabalho educativo. O levantamento de opiniões profissionais serve para avaliar aspetos como a competência pedagógica e a emotividade do professor, As provas objetivas e testes padronizados de desenvolvimento humano destinam-se a avaliar o resultado do trabalho educativo. Os cargos/funções surgem para avaliar a responsabilidade no desempenho das suas funções. A prova de conhecimento e exercício de desempenho profissional são usados para aferir informação relativa a capacidades. A observação orienta-se para a verificação das competências pedagógicas e da responsabilidade no desempenho das suas funções.

### **7.3. Formação contínua de professores**

Como referimos acima, a formação contínua de professores pode constituir uma dimensão importante do desenvolvimento profissional docente. No entanto, pelas razões que se prendem com a importância que esta assume no processo de avaliação do desempenho docente, tal como ela nos surge no quadro normativo em vigor, decidimos analisá-la de um modo específico e particular.

No sistema educativo português, a referência à formação contínua como fator relevante para a progressão na carreira remete-nos, em primeiro lugar, para o artigo 35.º da LBSE. No entanto, muitos são os normativos que abordam a questão da formação

docente e sua relação com a progressão na carreira<sup>10</sup>. Dos normativos em questão destacamos o DL n.º 249/92, de 9 de novembro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

No normativo em causa, é referido que “as ações de formação contínua relevam para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira”<sup>11</sup>. Quanto ao número de unidades de crédito a considerar para a progressão na carreira docente, no DR n.º 249/92, de 9 de novembro, é definido que “o número de unidades de crédito de formação contínua considerado como requisito mínimo de progressão na carreira é igual ao número de anos que o professor é obrigado a permanecer em cada escalão, nos termos do artigo 8.º do DL n.º 409/89, de 18 de novembro”<sup>12</sup>.

Sobre a necessidade e importância de comprovar as ações de formação realizadas, Simões (1998, p.115) considera que é indispensável, em primeiro lugar, perceber qual o impacto real das mesmas e saber em que medida eventuais inconvenientes resultantes da obrigatoriedade da formação contínua são ultrapassados pelos benefícios que dela advêm, ou seja, “mais importante que comprovar a formação que se fez importa realçar o seu impacto real. Resta saber se eventuais inconvenientes que advêm da obrigatoriedade da formação contínua, entendida como condição *sine qua non* de progressão na carreira são suplantados pelos benefícios que dela decorrem” (itálico do autor). Paralelamente, o mesmo autor alerta para o facto de a formação efetuada pelos docentes e não creditada em processos de formação contínua, mas de maior relevo para as necessidades do formando e a realidade escolar, serem completamente relegadas para segundo plano, deixando claras duas conceções de formação: creditada e não creditada.

O tipo de formação contínua previsto pelo DL n.º 249/92, de 9 de novembro, estabelece como objetivos os seguintes:

---

<sup>10</sup> DL n.º 344/89, de 11 de outubro; DL n.º 409/89, de 11 de novembro; DL n.º 249/92, de 9 de novembro; DR n.º 29/92, de 9 de novembro; DL n.º 274/94, de 28 de outubro; DL 207/96, de 2 de novembro e DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

<sup>11</sup> DL n.º 249/92, de 9 de novembro, artigo 5.º, número 1.

<sup>12</sup> DR n.º 249/92, de 9 de novembro, artigo 4.º, número 1. De acordo com o normativo em referência, o docente está dispensado do cumprimento dos módulos de formação contínua legalmente exigidos para progressão na estrutura da carreira docente sempre que se comprove que, “ao longo do módulo de tempo de serviço no escalão em que se encontra, não lhe foram facultadas em área de formação adequada e na área geográfica da escola a que pertence as ações de formação gratuitas necessárias à progressão na carreira” (artigo 5.º).

- melhorar a qualidade do ensino, com base em conhecimentos atualizados;
- aperfeiçoar a competência profissional e pedagógica dos docentes;
- incentivar a autoformação com base na investigação e na inovação;
- viabilizar a reconversão profissional e a mobilidade profissional<sup>13</sup>.

Com a alteração do regime jurídico da formação contínua de professores<sup>14</sup>, a formação contínua cumpre mais dois objetivos: i) adquirir capacidades, competências e saberes indutores de processos de autonomia das escolas e ii) estimular a mudança a nível da escola e dos territórios educativos.

Asseguram a formação contínua de professores as instituições do ensino superior de formação de professores, centros de formação de associações de escolas e centros de formação de associações de professores<sup>15</sup>.

Por formação contínua entende-se “o conjunto de atividades formativas de professores, que vem na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos” (A. Ribeiro, 1989, p. 10).

Assim, a formação contínua engloba todas as atividades que o professor realiza com um propósito formativo (tanto de desenvolvimento profissional como pessoal) no sentido de melhorar o seu desempenho relativamente às funções que assume no momento ou outras que possa vir a ter no futuro. Daí, como nos dá conta Campos (1995, p. 26), o conceito de formação contínua poder ser associado a um diversificado conjunto de “ocasiões de formação” representado pelos colóquios, seminários, visitas, congressos, encontros, ações de formação de curta duração.

Convocando os objetivos da formação contínua acima descritos, Pacheco (1995a) considera que a consumação de tais objetivos implica pensar a formação ao nível *pessoal, profissional e organizacional*. A nível pessoal, a formação satisfaz as necessidades de autodesenvolvimento e promove níveis mais elevados de autoconhecimento e de conhecimento da realidade; a nível profissional, satisfaz necessidades como progressão na carreira e valorização curricular; e a nível

---

<sup>13</sup> DL n.º 249/92, de 9 de novembro, artigo 3.º, alíneas a), b), c) e d).

<sup>14</sup> DL n.º 207/96, de 2 de novembro.

<sup>15</sup> DL n.º 249/92, de 9 de novembro, artigo 15.º, número 1, alíneas a), b) e c).

organizacional, satisfaz as necessidades de adequação às mudanças sociais e tecnológicas, de melhoria do sistema educativo e de atualização da formação inicial. Na perspectiva de desenvolvimento proposta pelo autor em referência, a formação tem caráter global, continuado e sistemático, injustificando a distinção dicotômica entre formação inicial e formação contínua. Estas duas dimensões de formação fundem-se no mesmo processo de formação, ou seja, são “duas fases [de um processo] de crescimento pessoal e profissional” (A. Ribeiro, 1989, p. 7).

Os normativos que referimos enformam, de um modo geral, o sistema de formação contínua de professores em Portugal. No entanto, as opiniões sobre os modelos de formação contínua dividem-se entre a inoperância e a eficácia dos mesmos (aspetos reconhecidos pelo próprio Ministério da Educação no momento em que justifica a necessidade do “novo” modelo de avaliação do desempenho profissional docente, como consta do DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro). A mudança de opiniões regista-se num quadro que tem como referência os tradicionais e atuais modelos de formação contínua de professores.

Dos autores que defendem a ineficácia das práticas de formação, chegando mesmo a considerar a formação uma perda de tempo, destacamos Thurler (1994, p. 37), ao admitir que “a formação contínua, tal como é tradicionalmente concebida (...), revela-se largamente ineficaz e conduz, ao fim e ao cabo, a uma perda de tempo e de meios”. De acordo com a autora, as mudanças em educação (e, conseqüentemente, na formação, pelo papel que esta assume neste domínio) devem resultar do “funcionamento” das pessoas-chave e, particularmente, dos professores. O envolvimento dos destinatários da formação nos processos de conceção e implementação da mesma ou de qualquer outra atividade é fundamental para os professores compreenderem que “a mudança é apenas mais um problema entre todos os que os professores encontram na sua realidade quotidiana” Thurler (1994, p. 37). A mesma autora (Thurler, 1994, p. 38) refere, ainda, que o sentido da mudança e a forma como ela é pensada e compreendida é diferente de ator para ator, uma vez que as expectativas e os benefícios de e para os mesmos varia em função “do seu estatuto na organização, das suas expectativas, [e] dos seus projetos”.

Outros autores reconhecem que a formação contínua de professores está a distanciar-se de um modelo em que a formação não trazia qualquer benefício para o aperfeiçoamento profissional do formando. Elegemos Esteves (1991, pp. 103-105), ao considerar que ao “paradigma do *déficit*” de formação dominante durante muito tempo

se tem vindo a opor ou a impor, quer o paradigma do desenvolvimento profissional, quer, mais recentemente, o do desenvolvimento organizacional. Ou seja, em vez de se conceber a formação contínua como algo que pode colmatar apenas as deficiências da formação inicial, aposta-se num modelo de formação centrado nos contextos de trabalho e na resolução dos seus problemas.

Por sua vez, numa perspetiva em que a formação contínua é indispensável para a promoção do desenvolvimento profissional, mas que outros fatores contribuem para tal, António Ribeiro (1989) defende que a formação contínua deve ser encarada numa perspetiva pedagógica-didática capaz de colmatar possíveis défices e de promover a melhoria da ação educativa, o desenvolvimento pessoal e profissional e, ainda, o desenvolvimento organizacional.

Numa dinâmica que nos parece ser a que a formação contínua tem de assumir, convocamos o proposto por Nóvoa, que alerta para o facto de que a formação “pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa, 1995, p. 24). Este novo conceito de formação remete-nos para a ideia de formação/aprendizagem permanente associada ao desenvolvimento profissional (Imbérnon, 1994; Marcel García, 1999), no sentido de produzir efeitos ao nível da mudança das práticas pedagógicas dos docentes. Para consumir tal propósito, é suposto que os processos de formação contínua apresentem as seguintes características:

- partam das necessidades manifestadas pelos professores;
- relacionem as novas propostas com o conhecimento prévio do professor;
- promovam a discussão de novas ideias em grupo;
- assegurem um processo de prática seguido de avaliação, reflexão e nova prática;
- utilizem diferentes enfoques, nomeadamente, a observação do trabalho de professores competentes e a avaliação da própria prática;
- estimulem a aprendizagem com base na reflexão e na solução de problemas;
- relacionem a formação dos professores com o desenvolvimento das escolas e com o tipo de cultura predominante nas mesmas (Marchesi & Martín, 2003, p. 104).

No sentido reforçar a importância que tem nos processos de formação atender às



necessidades e interesses dos formandos, e reportando-se exclusivamente aos professores, Manuela Esteves (1991, p. 105) refere:

“A determinação das necessidades de formação a partir das expectativas individuais e de grupo dos professores é a forma que melhor respeita os trajetos profissionais individuais específicos, donde o dever ser talvez este, o modo de privilegiar na origem da maior parte dos projetos de formação a desenvolver”.

No entanto, e como nos dá conta Manuel A. Silva (1997, p. 22):

“(...) a formação contínua constitui um amplo e complexo campo que, para se afirmar, necessita de ser estruturado em moldes completamente diferentes dos utilizados pela formação inicial, ainda que muitos dos processos, dispositivos e certas estruturas a implementar possam ser comuns”.

Quanto aos contextos da formação contínua, de acordo com Day (2001, p. 205), caminhamos de um sistema em que a formação é proporcionada por entidades externas à escola e a que ficou associada a conceção de *formação e treino em serviço* para um modelo essencialmente orientado pelos administradores que a financiam. A esta alteração não são alheias as mudanças estruturais que se fizeram sentir ao nível da gestão escolar, do currículo e das reformas da avaliação sustentadas pela melhoria dos padrões de aprendizagem na sala de aula. A formação contínua deixou de ser organizada por agentes externos para ficar a cargo dos administradores que a patrocinam e limitada aos reduzidos orçamentos das escolas. A formação contínua desenvolvida pelas escolas é justificada essencialmente por ser menos dispendiosa, por abordar de forma mais eficiente os problemas práticos da escola e, ainda, por delegar as responsabilidades pela tomada de decisões para a escola.

Como modelos de formação contínua de professores apresentamos os propostos por Imbernón (1994, pp. 67-76). O autor faz referência ao modelo de autoformação, modelo de observação/avaliação, modelo de desenvolvimento e melhoria, modelo de formação institucional e modelo de pesquisa e investigação. Os modelos agora elencados são, em grande medida, similares aos modelos de desenvolvimento profissional de professores apresentados por Marcelo García (1999) e dos quais já demos conta. Estes modelos apontam para, com mais ou menos envolvimento dos atores e, também, com mais ou menos sucesso, os efeitos da formação contínua no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

No modelo de *autoformação* todo o processo formativo está a cargo do professor. Neste modelo é o professor que traça os objetivos e define as estratégias a implementar. Imbernón (1994, p. 68) defende que o modelo de autoformação se fundamenta numa “observação de bom senso” através da qual o professor “aprende muitas coisas mediante leituras, conversa com os colegas, implementação de novas estratégias de ensino e o confronto da reflexão da sua prática diária com a sua experiência profissional”. Este autor admite que o professor é capaz de orientar o seu processo de formação, que os adultos aprendem de forma mais eficaz quando são eles a determinar o seu processo de formação e que os professores estão mais predispostos para a aprendizagem quando são eles próprios a definir os objetivos e a escolher o modelo de formação que responde às suas necessidades, como se percebe pelo que o autor afirma: “i) os indivíduos podem por si só definir e orientar a sua aprendizagem, assim como podem definir as suas necessidades e realizar a avaliação dos resultados; ii) os adultos aprendem de forma mais eficaz quando são os próprios a planificar a sua aprendizagem e não quando realizam atividades que têm menos relevância que as por eles programadas; os indivíduos estão mais motivados para aprender quando escolhem os objetivos e as modalidades de formação que respondem às suas necessidades” (Imbernón, 1994, p. 69).

O modelo de *observação/avaliação* caracteriza-se pela observação e avaliação da prática pedagógica do professor. É um modelo que carece de recetividade junto dos professores, sendo a sua pertinência justificada pela importância da reflexão sobre a prática pedagógica para o desenvolvimento profissional. A observação/avaliação “beneficia tanto o professor (ao receber o feedback do colega) como o observador (pela própria observação, feedback, discussão e experiência em comum)” (Imbernón, 1994, p. 70). O autor em referência justifica o facto de o modelo ser pouco utilizado pelos professores com: o desconhecimento dos mesmos em relação ao modo como funciona; o carácter fortemente individual da prática docente; o facto de os professores considerarem a sala de aula um espaço privado, onde o acesso é limitado a inspetores e investigadores com a finalidade de recolher dados e não de promover um conhecimento que contribua para a formação do professor (Imbernón, 1994, pp.69-70).

O modelo de *desenvolvimento e melhoria* ocorre sempre que o professor se envolve em atividades de desenvolvimento curricular, de elaboração de programas, de resolução de problemas inerentes ao sistema educativo e ao seu contexto (Imbernón, 1994, p. 71). No entanto, e de acordo com o autor em referência, para que a avaliação

final das tarefas em que o professor está envolvido corresponda ao esperado, é necessário que o professor adquira conhecimentos específicos. O processo de aquisição de conhecimentos e a motivação para a aquisição dos mesmos são idênticos aos mencionados para o modelo de autoformação, ou seja, leituras/pesquisas, observação e formação através de métodos de tentativa e erro. Ainda de acordo com Imbernón (1994), o modelo baseia-se na ideia de que os adultos aprendem mais facilmente quando têm necessidade de conhecer para resolver problemas. Admite-se assim que a necessidade que os professores têm de conhecer se prende com o facto de terem de dar respostas a determinadas situações e de resolver problemas específicos. Por outro lado, este autor justifica a importância do modelo com o facto de que “os adultos que estão no contexto de trabalho conhecem melhor o que é necessário para melhorá-lo” (Imbernón, 1994, p. 71). Paralelamente, o autor que temos vindo a mencionar refere que há muitas experiências de formação nas quais os professores estão envolvidos, mas que “a investigação sobre o impacto das suas experiências na melhoria profissional a que levou este processo é escassa. A investigação que tem sido feita tende a avaliar o impacto de tal envolvimento, abrangendo tanto o desenvolvimento profissional para a satisfação no trabalho como os custos ou o envolvimento dos professores” (Imbernón, 1994, p. 71).

O modelo de *formação organizacional* é caracterizado por ser a instituição a propor a formação e o formador a determinar todo o processo com o intuito de propor novas abordagens. De acordo com Imbernón (1994, p. 73), subjacente ao modelo está o princípio de que “há uma série de comportamentos e técnicas que merecem que os professores as reproduzam na turma. (...) Os professores podem mudar a sua maneira de atuar, podendo aprender a reproduzir comportamentos nas suas turmas que não teriam adquirido anteriormente”. Assim, para que os professores implementem novas práticas é indispensável que as conheçam devidamente, papel que compete à formação assegurar.

O modelo de *investigação e pesquisa* assenta tanto num processo formal como informal e pode ocorrer na sala de aula, num centro educativo/escola ou numa associação de professores, podendo ser levado a cabo por um ou vários indivíduos em pequenos grupos. Quanto à sua fundamentação, Imbernón (1994, p. 75) refere: i) reconhece-se que o professor é inteligente e capaz de envolver-se numa investigação de forma empenhada, socorrendo-se da sua experiência; ii) os professores pesquisam para encontrar respostas para as questões relevantes e refletem sobre os dados para responderem aos problemas do ensino; os professores desenvolvem novas formas de

compreensão quando eles ajudaram a formular as perguntas sobre a prática e recolhem os seus próprios dados para lhes darem resposta”.

Os modelos de formação contínua apresentados por Imbernón (1994) remetem-nos para diferentes conceções de formação e de ensino e também para o papel do professor nos processos de ensino-aprendizagem, sendo que em todos é necessário atender ao contexto em que a formação se realiza e aos fins que serve. Apesar de, como o próprio nos dá conta, não haver modelos de formação puros, a formação contínua de professores deverá proporcionar “o desenvolvimento/melhoria e o modelo de *pesquisa* num contexto de autonomia (...) que favoreça um confronto de ideias e de processos entre os professores e o máximo de consenso entre os mesmos, facilitando a formação do grupo e não apenas o desenvolvimento da formação individual” [Imbernón, 1994, p. 75 (itálico do autor)].

Por sua vez, Pacheco & Flores (1999, pp. 132-137) assinalam três modelos de formação contínua de professores: administrativo, individual e de colaboração social. Os autores em questão referem que o recurso a um ou outro modelo de formação se deve ao tipo de necessidades que se valoriza, referindo-se às necessidades pessoais, profissionais e organizacionais. Do mesmo modo, estes autores explicitam que as necessidades de nível pessoal contemplam as necessidades de autodesenvolvimento, devendo a formação contínua assegurar níveis de autoconhecimento mais elevados; as necessidades de nível profissional incluem as que dizem respeito às necessidades profissionais, tanto de nível individual como de grupo; e que as necessidades organizacionais, para além das necessidades específicas e contextuais da escola, incluem as necessidades relacionadas com as mudanças sociais, económicas e tecnológicas a que os professores têm de responder diariamente, as que se prendem com a melhoria do sistema educativo e as formativas, no sentido de responder à desatualização da formação inicial. A tipologia de necessidades proposta por estes autores é justificada pelas finalidades a que a formação contínua em Portugal se propõe: “adquirir novas competências; incentivar a inovação educacional por parte dos professores; e melhorar a competência docente” (Pacheco & Flores, 1999, p. 132).

Retomando a questão dos modelos propostos pelos autores que temos vindo a referenciar, no modelo *administrativo*, a formação é pensada em função das necessidades da organização mais do que das necessidades pessoais e profissionais dos formandos. Neste modelo, a formação é promovida por instituições do ensino superior e pelos serviços do Ministério da Educação nas modalidades de cursos, conferências e

seminários, entre outras. De acordo com os autores, o “modelo administrativo ou transmissivo reflete uma formação fragmentada, que não responde às necessidades concretas dos professores e não incide diretamente na prática letiva, uma formação coletiva em que o professor é um recetor passivo e uma formação de cariz administrativo, onde a presença do professor é mais importante que a sua participação” (Pacheco & Flores, 1999, p. 133).

O modelo *individual* é pensado numa dupla perspetiva, ou seja, numa dinâmica de autoformação (o professor é sujeito e objeto de formação) e numa dinâmica de heteroformação (a formação assenta em projetos formativos elaborados por um grupo de professores e dinamizados por um formador/professor). Este modelo procura, (Pacheco & Flores, 1999, p. 133) “responder às necessidades que os professores identificam como verdadeiramente suas, suscetíveis de um processo formativo que conduza a mudanças significativas ao nível da prática letiva. Trata-se de um modelo de formação centrado na escola e nas necessidades individuais dos professores”.

O modelo de *colaboração social* resulta da interação entre os dois modelos anteriormente assinalados. A formação resulta da parceria entre as escolas e as instituições de ensino superior assente numa perspetiva de desenvolvimento profissional do professor com base na articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos, numa dinâmica em que a “formação de professores é uma arena social, com muitos atores envolvidos e cada um deles com responsabilidades específicas de formação” (Pacheco & Flores, 1999, p. 134).

Paralelamente, Demailly (1995, p. 143) propõe quatro modelos de formação contínua de professores, resultantes de processos formais de formação e que a autora identifica como *forma universitária*, *forma escolar*, *forma contratual* e *forma interativa-reflexiva*.

A *forma universitária* é caracterizada pela personalização, ou seja, pela ênfase atribuída ao carácter pessoal das competências do reconhecimento e posições pessoais assumidas pelo formador. De acordo com a autora, este modelo tem como finalidade a transmissão do saber e da teoria e a relação formador-formando é idêntica à verificada nas profissões liberais com os clientes.

Na *forma escolar* os formadores orientam a sua intervenção por saberes que são definidos por entidades exteriores ao programa ‘oficial’ e nunca pelo formador. Daí os formadores não poderem ser considerados responsáveis pelos programas que cumprem nem mesmo pelas posições que exprimem, na medida em que se revestem de uma

obrigação à qual estão sujeitos.

A *forma contratual* caracteriza-se pela relação de tipo contratual que se estabelece entre formador e formando. Assenta numa base de negociação estabelecida entre diferentes parceiros que têm em comum uma relação contratual.

A *forma interativa-reflexiva* está associada às iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais e, logo, às situações de trabalho. Este modelo não pode ser desligado da dimensão espaço-temporal e das situações de trabalho e, ainda, de situações de desenvolvimento de constituição de novas competências. Este processo é acompanhado de uma atividade reflexiva e teórica sustentada por ajuda externa. A principal preocupação deste modelo é a resolução de problemas e a criação coletiva de novos saberes.

Independentemente do(s) modelo(s) de formação contínua a que o professor se proponha ou submeta, para que esta modalidade de formação contribua para o desenvolvimento profissional do professor, é indispensável que o docente reconheça a necessidade da aquisição de conhecimentos nos domínios que lhe são propostos/impostos. Caso contrário, o processo de formação não se traduz numa mais-valia para o docente, mas, em muitos casos, numa simples perda de tempo. A confirmar-se, pelas razões mais variadas, a desadequação das ofertas de formação às necessidades e interesses dos docentes, parecem-nos fazer mais sentido os modelos de autoformação identificados por Marcelo García (1999). Do mesmo modo, parece-nos também pertinente que num processo de avaliação de desempenho profissional docente esta formação seja também considerada.

## 8. Os processos de ADD e os seus métodos/instrumentos mais relevantes

Como já várias vezes tivemos oportunidade de referir, particularmente quando abordámos a questão dos métodos de avaliação de desempenho profissional, a avaliação do desempenho dos professores (ainda que se assista à preocupação de importar os modelos de avaliação usados nas empresas para as organizações educativas), pela especificidade da própria organização da profissão docente, obriga à utilização de metodologias específicas, como se constata pela análise à literatura sobre a avaliação de professores que define como principais métodos a autoavaliação, a observação de aulas, os resultados escolares dos alunos, a avaliação pelos pares, a classificação do professor, o portefólio, a avaliação pelos alunos e a avaliação pelos pais. A generalidade dos métodos apresentados encontra-se também descrita, para efeitos do estudo em causa, no normativo legal que sustenta todo o processo de avaliação do desempenho profissional dos professores (DL n.º 2/2008, de 10 de janeiro). No entanto, outros métodos podem ser utilizados, como, por exemplo, os testes de competências e a entrevista (Rosales, 1992). O recurso a diferentes métodos de avaliação e fontes de informação foi também reiterado pelo CCAP ao recomendar tal procedimento, justificando a sua importância na necessidade de assegurar “diferentes perspetivas e abordagens, bem como várias fontes de informação, contribuindo para uma melhor adequação e rigor”<sup>16</sup>.

A recomendação do CCAP parece enquadrar-se no proposto por Peterson (1995, pp. 74-171) quando alerta para a importância de se recorrer a diferentes técnicas/fontes: i) relatórios dos alunos; ii) revisão de materiais pelos pares; iii) aprendizagens dos alunos; iv) testes aos professores; v) relatórios dos pais; vi) documentos da atividade profissional; vii) observação sistemática de aulas; e viii) relatório da direção executiva.

No documento em causa, a nomenclatura usada quando nos referimos a métodos de avaliação assenta no proposto por autores tais como: Stodolsky (1997); Good & Mulryan (1997); Barber (1997); Glass (1997); Bird (1997); Nevo (1997); Clímaco (2005); Tardif & Foucher (2010); Stronge (2010); Day (1993 e 2001), entre muitos outros. No tocante a métodos ou instrumentos de avaliação, destacamos Caetano (1998) e, no que concerne às técnicas de avaliação, sublinhamos Rosales (1992). Estas

---

<sup>16</sup> Recomendação da presidente da CCAP, de 25 de janeiro de 2008.

terminologias integram aquilo que passamos a designar como métodos de avaliação do desempenho profissional docente.

De seguida abordamos cada um dos “métodos” utilizados no modelo de avaliação de desempenho docente em análise.

### **8.1. Autoavaliação**

A autoavaliação enquanto método de avaliação de desempenho profissional docente tem enquadramento no proposto por Caetano (1998), Airasian & Gullicksomk (1998) e Meyer (1991), como referimos no momento em que abordámos a avaliação do desempenho nas organizações.

A participação do avaliado no processo de avaliação, em nosso entender, só faz sentido se o propósito da avaliação for para além de classificar o desempenho do indivíduo, ou seja, se tiver como objetivo promover a reflexão sobre a prática pedagógica e todo o trabalho docente desenvolvido, no sentido de fomentar melhores práticas sócio-profissionais, ou seja, o desenvolvimento profissional e organizacional.

Para a consumação do desenvolvimento profissional é suposto que o professor seja o principal ator do processo numa lógica de “emancipação e de consciencialização das práticas” (Alves & Machado, 2010, p. 101). É ao professor que compete decidir, por um lado, quais as atividades a realizar, quando as realizar e como as realizar e, por outro, emitir juízos de valor sobre as suas práticas, conhecimentos e capacidades. Daí poder-se afirmar que a autoavaliação é uma responsabilidade profissional que deve ser levada a cabo no contexto em que o docente está inserido e em articulação com outros atores educativos.

Por outro lado, Alvarez de Eulate (1998, p. 62) considera que o recurso à autoavaliação no campo educativo se deve à profissionalização do ensino e às emergentes ideias de que: a opinião dos professores deve ser tida em consideração; há necessidade de implantação de processos de prestação de contas e urgência de se encontrar formas de melhorar o ensino.

Num estudo levado a cabo por Esmeralda Carvalho (2011, p. v), a autoavaliação é considerada pelos docentes como um procedimento elementar para a avaliação do seu desempenho docente. De acordo com a autora, os docentes justificam a sua opinião referindo que a autoavaliação permite efetuar uma análise ponderada sobre o trabalho



desenvolvido pelo docente avaliado, ao mesmo tempo que constitui um processo de aprendizagem ao longo da vida e facilita o seu desenvolvimento profissional. Assim, a autora escreve:

“(…) os docentes consideram a autoavaliação um procedimento fundamental na avaliação do seu desempenho e que permite efetuar uma análise reflexiva acerca da sua própria atuação. Além disso, asseguram que a autoavaliação faz parte de um processo de aprendizagem ao longo da vida, que facilita o seu desenvolvimento profissional” (E. Carvalho, 2011, p. v).

No contexto do apresentado e de acordo com Hadji (1994b, p. 53), a autoavaliação assume-se também como heteroavaliação uma vez que “o sujeito que avalia introduz uma distância entre o ‘eu’ que aprecia e o ‘eu próprio’ que é apreciado. O próprio sujeito constitui-se, pois, como objeto de apreciação e, ao fazer isto, desdobra-se entre uma distância que julga e um objeto que é julgado (...). [Por outro lado,] a heteroavaliação só tem interesse para um indivíduo quando este se apropria do juízo pronunciado, no caso de esse juízo ter sentido para si”. Contudo, a posição de obrigatoriedade profissional assumida pelo modelo traduz de forma clara a legitimação da dominação na medida em que, tal como referem Airasian & Gullickson (1998), a autoavaliação prende-se com obrigações profissionais dos docentes. Quanto à importância da mesma no processo de desenvolvimento profissional, não podemos ignorar que a análise do docente se centra na sua prática profissional, nas suas experiências e expectativas; ao docente é pedido que recolha, analise e avalie a informação relacionada com o seu desempenho (E. Carvalho, 2011, p. 56). É através da autoavaliação que o docente toma consciência das suas práticas e perspectiva a melhoria das mesmas (C. Ribeiro, 2008).

Por outro lado, a autoavaliação dos docentes, enquanto técnica complementar da observação como método de avaliação, passa muitas vezes pela análise de outros atores, nomeadamente o avaliador a quem, num sistema formal de autoavaliação, compete, em última instância, definir um plano de melhoria e desenvolvimento para o avaliado. Todavia, Barber (1997, p. 301) defende mesmo que o “avaliador formativo” deve detetar as necessidades do avaliado antes mesmo de este as sentir. Pronunciando-se sobre um processo de autoavaliação suscetível de promover o desenvolvimento do avaliado, o mesmo autor elenca três passos a cumprir: primeiro, o avaliado deve tomar consciência do seu comportamento real; segundo, deve-se identificar as áreas fortes e as

áreas problemáticas, mantendo os pontos fortes e melhorando as áreas que revelam dificuldades; e, terceiro, deve-se analisar o feedback dos comportamentos no sentido de verificar a melhoria dos pontos em desenvolvimento (Barber, 1997, p. 303).

No mesmo sentido, Airasian & Gullickson (1998, p. 13) consideram que a autoavaliação dos professores (numa perspectiva formativa) é um processo através do qual os docentes refletem sobre as suas práticas e o seu conhecimento acerca das questões da educação, no sentido de se desenvolverem profissionalmente e melhorarem as suas práticas docentes. A função da autoavaliação é permitir ao professor tomar consciência daquilo que faz e como o faz, ou seja, identificar os pontos fortes e fracos do seu desempenho com o intuito de melhorar. Este processo de autoavaliação obedece a diferentes fases que podem desenvolver-se formal ou informalmente.

Em relação às fases a que está sujeito o processo de autoavaliação, Airasian & Gullickson (1998, p. 15) identificam quatro que, procurando responder a diferentes questões, se sucedem da seguinte forma:

- *identificação do problema* – sustentado pela sensação de desconforto, curiosidade e vontade de mudança, o professor define o que quer ver avaliado, ou seja, o que será avaliado.

- *recolha da informação* – definido o que será avaliado, o professor recolhe e seleciona a informação, dando primazia às evidências recolhidas formalmente; os resultados desta fase permitem ao professor analisar as suas práticas docentes, o que lhe servirá de base para a reflexão e interpretação; daí ser pertinente saber que informação se vai recolher.

- *análise de resultados e tomada de decisões* – é necessário perceber a utilidade da informação recolhida para o desempenho docente; perante os dados, o professor deve questionar-se sobre a importância da informação para a sua prática docente.

- *implementação e mudança* – pressupõe a definição de ações suscetíveis de promoverem as mudanças que os resultados evidenciam como essenciais para a melhoria das práticas; ao professor compete determinar que ação é necessária no momento.

A autoavaliação, num processo contínuo entre identificação de necessidades, a recolha de informação, a análise de resultados e a tomada de decisões, permite ao professor tomar consciência do seu trabalho e definir estratégias que, se for necessário, promovam a melhoria da atividade docente.

Paralelamente, Airasian & Gullickson (1998, p. 16) consideram que: “os

professores precisam de oportunidades de desenvolvimento profissional; os professores querem melhorar o seu desempenho profissional, necessitando para o efeito de informação; os professores podem responsabilizar-se pelo seu processo de desenvolvimento profissional desde que para tal sejam motivados e lhes sejam disponibilizados tempo e recursos; a colaboração favorece o desenvolvimento profissional”. Estes autores referem ainda que, apesar da reconhecida importância e utilidade da autoavaliação de professores, ela mais não é do que uma parte de um programa de avaliação de professores. A autoavaliação permite ao professor tomar consciência das suas práticas, analisá-las e tomar decisões relativamente às mesmas. Contudo, os mesmos reconhecem que na maioria das escolas são implementados outros tipos de avaliação, justificados pela necessidade de os professores prestarem contas: aos alunos e à comunidade a quem servem; à entidade patronal com quem mantêm obrigações contratuais; à profissão, na medida em que esta obedece a normas e exigências; e aos próprios, como profissionais. Assim, e porque entendem que a autoavaliação só pode responder a alguns destes aspetos de prestação de contas, é necessário utilizar outras formas de avaliação de professores para complementar a autoavaliação dos mesmos.

As técnicas de autoavaliação são múltiplas, variando conforme os autores e as dimensões que se pretende avaliar. Barber (1997, pp. 304-310) assinala dez técnicas de autoavaliação: gravações audiovisuais; grelhas/escalas de verificação/autoavaliação; informação produzida pelo professor; materiais de acompanhamento da atividade pedagógica; observação de modelos de qualidade pedagógica reconhecida; observação externa; inquéritos; entrevista; consultor externo e comparação de padrões. As técnicas assinaladas podem ser usadas individualmente ou, como acontece na maioria dos casos, de forma articulada, conduzindo a “sistemas híbridos” (Barber, 1997, p. 310) de autoavaliação.

Tendo como referente Barber (1997), elencámos algumas das muitas técnicas que, utilizadas individualmente ou articuladas entre si, assumem uma importância particular na recolha de informação indispensável num processo de autoavaliação. É certo que cada uma das técnicas mencionadas serve, de um modo geral, um fim específico que deverá ser contextualizado pelo professor em função do propósito da avaliação.

As vantagens da autoavaliação no processo de avaliação do desempenho docente são reconhecidas por muitos autores (Meyer, 1991; Day, 1993; Barber, 1997; Airasian

& Gullickson, 1998; Alvarez de Eulate, 1998; Busto & Maia, 2009; Alves & Machado, 2010; E. Carvalho, 2011).

Para Busto & Maia (2009, p. 55), a autoavaliação tem como vantagem potencializar a autodescoberta, “ao exigir do avaliado uma reflexão sobre o seu desempenho baseada em dados objetivos”. Numa perspectiva similar, em que a autoavaliação promove a autorreflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido e o conseqüente aperfeiçoamento profissional e organizacional, Day (2001, pp. 47-48) admite que a autoavaliação permite aos avaliados “não só uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também (...) a melhoria do seu ensino”.

Por outro lado, referindo-se à autoavaliação como estratégia de melhoria, Clímaco destaca a importância do envolvimento dos atores no processo de construção de sistemas de informação nos quais a autoavaliação se fundamenta, ou seja, “o envolvimento dos atores no processo de discussão e construção de sistemas de informação de escola em que a autoavaliação se vai alicerçar é fundamental para fazer da autoavaliação uma estratégia de melhoria, e (...) esta será tanto mais conseguida quanto os atores se apropriarem dos processos e se identificarem com os objetivos e prioridades de melhoria” (Clímaco, 2005, p. 194).

Acabámos de referir algumas das vantagens reconhecidas à autoavaliação no processo de avaliação do desempenho docente. Contudo, o processo de autoavaliação conta também com alguns constrangimentos que em grande parte se resumem à falta de tradição de autoavaliar e, associada a esta, à falta de objetividade do docente e à dificuldade de “medir” o seu próprio desempenho. As desvantagens dos processos de autoavaliação identificadas por Meyer (1991) e reconhecidas por Barber (1997) e Caetano (1998 e 2008), nomeadamente o inflacionamento das apreciações efetuadas pelos avaliados e o enaltecimento das capacidades dos mesmos, são também referidas por Alvarez de Eulate, que as justifica afirmando que:

“o desejo de autorrealce dos professores provoca uma grande quantidade de erros nos resultados e (...) os professores são incapazes de analisar as suas práticas de modo objetivo ou fiável para proporcionar uma informação suficientemente precisa” (de Eulate, 1998, p. 62).

A ausência de distanciamento emocional e do compromisso dos atores envolvidos no processo podem transformar a autoavaliação em *avaliação-justificação* (Requena, 1995) não contribuindo em nada para uma avaliação rigorosa do

desempenho.

No sentido de sintetizar as limitações de um processo de autoavaliação, Barber (1997, p. 314) destaca as seguintes:

- carência de objetividade;
- falta de rigor e fiabilidade;
- tendência para os indivíduos se considerarem bons profissionais;
- transformação da autoavaliação num processo de autojustificação;
- constatação de que os professores menos competentes são normalmente menos rigorosos que os melhores professores nos processos de autoavaliação;
- tendência para se basear no consultor, sempre que a ele haja lugar no processo de avaliação;
- possibilidade de o avaliado se autoincriminar se a avaliação tiver uma finalidade sumativa;
- dificuldade em quantificar os resultados da avaliação;
- tendência para centrar a atenção em aspetos externos.

Por sua vez, Airasian & Gullickson (1998, p. 24) identificam de novo a indisponibilidade de tempo para levar a cabo uma tarefa que exige motivação, disponibilidade mental, empenho e rigor técnico. O pouco tempo disponível para o efeito “obriga” os professores a optarem por indicadores mais fáceis e superficiais e, logo, com maior probabilidade de produzirem dados pouco fiáveis. Associada à falta de tempo, os mesmos autores apontam a subjetividade como outro aspeto que condiciona os processos de autoavaliação. A ausência de objetividade é fundamentada, essencialmente, pelo facto de o avaliado ter que se pronunciar sobre ele próprio, sobre as suas práticas, situação que pode conduzir à adulteração dos resultados em função das suas perspetivas ou dos seus interesses.

Ainda a propósito das limitações do processo de autoavaliação e no sentido de as evitar, “o professor deve adotar um conjunto de atitudes que lhe permitam iniciar um processo de autoavaliação: desejo de aprender; dedicar tempo a si mesmo e aos outros; analisar as suas próprias necessidades de aprendizagem; e criar os seus próprios ambientes de aprendizagem” (Alves & Machado, 2010, p. 102). Para estes autores, a falta de motivação para aprender e relacionar o que se aprende com a prática, no sentido de modificar comportamentos/práticas, prende-se com questões que nada têm a ver com

o programa mas com atitudes pessoais, nomeadamente, “eliminar seguranças (não sentir necessidade de aprender nada); predispor-se para a crítica e autocrítica (dos alunos, dos colegas, da família, da comunidade e necessariamente de si próprio); reconhecer que se tem carências (estar preparado para receber perguntas para as quais não se tem respostas; assumir que a humildade é um elemento indispensável para crescer profissionalmente [aprender a reconhecer que não se sabe tudo (...)]]; acreditar e confiar que se pode aprender com os outros; ter interesse pelos alunos (propor-se ensinar melhor); sentir paixão pelo que faz, desfrutando do trabalho” (Alves & Machado, 2010, p. 103). Ainda em consonância com a perspetiva destes autores, autoavaliação justifica-se se for capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores, assente numa lógica de emancipação e de consciencialização das práticas. Apostar numa cultura de autoavaliação parece ser fundamental num processo de avaliação do desempenho profissional docente e, particularmente, num processo de construção da profissionalidade docente.

As limitações de um processo de autoavaliação propostas por Barber (1997), Airasian & Gullickson (1998) e Alves & Machado (2010) remetem-nos para aspetos influenciados por fatores pessoais. No entanto, a autoavaliação está também condicionada por fatores situacionais e contextuais como, por exemplo, a falta de tempo e a inexistência de recursos (Day, 1993; Airasian & Gullickson, 1998).

A autoavaliação no processo de avaliação de professores, ao cumprir os seus propósitos de desenvolvimento profissional, constitui-se como um mecanismo indispensável para melhorar comportamentos, estratégias e técnicas de ensino, na medida em que o professor constrói conhecimento sobre o seu próprio trabalho com base na reflexão e na análise constante ao mesmo. É neste processo de problematização e autoavaliação que o professor, como refere Vial (2008), se transforma num avaliador. Por outro lado, uma vez que numa perspetiva de “emancipação e consciencialização” (Alves & Machado, 2010) a autoavaliação para o desenvolvimento profissional não pode assumir um carácter punitivo, esta prática fomenta a necessidade interna de os professores melhorarem a qualidade do seu trabalho. Para Barber (1997), os procedimentos que acabámos de mencionar produzem mais efeitos que qualquer procedimento externo ou imposição colocada ao docente. A posição deste autor aponta, mais uma vez, para a importância da autoavaliação resultar de uma necessidade sentida pelo professor e se enquadrar num processo de avaliação formativa.

A autoavaliação, num contexto fortemente hierarquizado em que o avaliado se

encontra numa situação de forte subordinação, só cumpre uma função: legitimar o processo. A autoavaliação só tem sentido se emerge num contexto profundamente democrático e integrado num processo de trabalho.

## **8.2. Observação de aulas**

Quando nos referimos aos intervenientes no processo de avaliação de desempenho docente referimo-nos ao coordenador do departamento curricular, entre outras possibilidades previstas na lei, e fizemos também referência à avaliação da componente científico-pedagógica e às dimensões a considerar para tal avaliação. Agora centramos a nossa análise nos processos para aferir tais dimensões, particularmente a observação de aulas.

Por observação entendemos, na esteira de Damas & De Ketele (1985, p. 20), “um processo que supõe um objetivo organizador, uma mobilização da atenção, uma seleção entre os estímulos recebidos, uma recolha de informações selecionadas e a sua codificação”. Assumimos a observação de aulas como “uma técnica que implica a utilização de instrumentos que permitam a captação das práticas pedagógicas dos professores, em ordem a uma avaliação do desempenho docente nas suas componentes científica, pedagógica e didática” (Gonçalves, 2010, p. 62). Por outro lado, reconhecemos, na perspetiva de Nevo (1997) e Paquay (2007, p.30), que a observação de aulas é um dos métodos mais utilizados (particularmente pela inspeção) na avaliação dos professores e concordamos com Stodolshy (1997) quando defende que o recurso à observação como único método de avaliação serve para avaliar apenas o tipo de ensino do professor, isto porque o processo de ensino não se resume aos comportamentos observáveis do professor, para além de que, como nos dá conta Formosinho:

“ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupar-se com o bem-estar e segurança dos alunos, apoiar pessoalmente os alunos, respeitar as famílias e procurar os métodos de ensino e avaliação mais eficazes, ser professor sempre foi mais educar do que instruir” (Formosinho, 1997, p. 15).

A observação de aulas constitui uma das dimensões mais sensíveis dos processos de avaliação e de formação, sendo um dos aspetos do modelo de avaliação de desempenho docente (a par com os resultados escolares) que mais contestação mereceu

por parte dos professores. Na base do seu descontentamento encontravam-se argumentos como: a falta de objetividade do observador; a competência técnica e científica do avaliador; efeitos produzidos no docente (intimidação) e alunos (distração); o número reduzido de aulas (o tempo de observação) para a partir dele poder-se inferir juízos; o aviso prévio da data de realização da aula observada (no caso, uma obrigação legal) e a possibilidade de o professor poder preparar de forma especial os assuntos a tratar nessa aula. Parte das razões apresentadas pelos docentes no tocante às debilidades do processo de observação de aulas é reconhecida por Rosales (1992) e Stronge (2010), como explicitaremos oportunamente. No entanto, Estrela & Estrela (1978, p. 106) referem que a relutância com que professores admitem observadores na sala de aula (ainda que seja um colega) se deve a um ensino tradicionalmente competitivo, desenvolvendo esquemas de formação em que a avaliação adultera e se sobrepõe aos objetivos do sistema e ao “reflexo também do estado policial em que se viveu e se repercutiu em todas as estruturas e relações sociais”.

Referindo-se à subjetividade dos processos de observação e à forma de os objetivar no processo de observação de aulas para avaliar o desempenho docente, Gonçalves (2010, p. 70) alerta para a necessidade de atender às *posturas*, aos *processos*, às *dinâmicas* e às práticas de hetero-observação, para uma aprendizagem autodirigida enquadrada por uma investigação-ação e uma conjugação entre observação-partilha-avaliação. A cooperação entre avaliador/observador e avaliado/observado durante todo o processo (antes, durante e depois da observação), assente numa dinâmica de “centralidade da reflexão partilhada”, é defendida também por Candeias (2009, p. 110). Sem confiança entre avaliadores e avaliados qualquer processo de avaliação/observação, independentemente dos princípios que o sustentem, está condenado ao fracasso (Bacharach *et al.*, 2007, p. 205). Do mesmo modo, corroboramos o defendido por Stodolsky (1997, pp. 243-244) quando refere que é suposto que um método de observação tenha implícita uma conceção de ensino e mais concretamente de “bom ensino” e de “bom professor”, embora seja difícil reunir consensos relativamente a tais conceções. Daí que os procedimentos adotados não sejam neutros, podendo condicionar as opiniões em relação ao ensino e a acontecimentos pedagógicos.

Assim, como é mencionado pelo CCAP, “a qualidade da observação requer um



observador credível sob o ponto de vista científico e pedagógico-didático”<sup>17</sup>. A questão da qualidade técnica e científica dos observadores/avaliadores, ou seja, da formação dos avaliadores, particularmente em avaliação do desempenho docente, é extremamente pertinente, sobretudo se tivermos em atenção, como dão conta Alexandra Fernandes & Caetano (2000) e Bilhim (2006), a relação que há entre a formação do avaliador e o erro de leniência. De acordo com estes autores, maior envolvimento e conhecimento do avaliador possibilita menos erros de leniência e, logo, uma avaliação mais exata.

Parece-nos, no entanto, pertinente, que para além dos conhecimentos que possuem, os avaliadores devam igualmente deter formação adequada para a avaliação e conhecimento dos contextos de docência similares àqueles que avaliam. Aposta-se, assim, na credibilidade do avaliador em paralelo com a capacidade de persuasão e paciência. A importância da persuasão é reconhecida por Câmara *et al.* (1998), sobretudo quando o avaliador é incumbido de fazer com que o avaliado passe a adotar procedimentos novos como, por exemplo, um novo método de ensino. Como facilmente se compreende, os processos que têm como finalidade a adoção de novos procedimentos/comportamentos são processos demorados que pressupõem reflexão por parte do professor e paciência por parte do professor e avaliador.

Embora outros aspetos possam ser considerados relativamente à formação dos avaliadores e pelo facto de os mesmos se aplicarem à generalidade das situações de avaliação e deles já termos dado conhecimento quando falámos da avaliação do desempenho nas organizações não escolares, remetemos para esse ponto a questão da formação dos avaliadores.

Por outro lado, à questão da formação dos avaliadores acresce ainda a intenção com que é efetuada a observação da aula, isto porque esta pode ter como finalidade uma tomada de decisão para a permanência, a classificação, a promoção ou o desenvolvimento profissional do professor e a consequente melhoria da escola. A observação enquanto “plano de melhoria” (Stodolsky, 1997) proporciona a discussão sobre o ensino real em cada aula.

Independentemente do propósito que cumpra, Gonçalves (2010, pp. 56-69) destaca cinco princípios a considerar na observação de aulas:

- cumprir uma função pedagógica e formativa, promovendo a transformação de capacidades em competências; o processo de observação de aulas deve contribuir para o desenvolvimento profissional do professor;

---

<sup>17</sup> CCAP-Recomendação n.º 2, de 7 de julho de 2008, p. 12.

- ver o objeto no seu todo e a sua infra-ecologia; a definição do processo de observação e a sua implementação é da responsabilidade de avaliador e avaliado; atender às questões de causalidade, recorrendo a estratégias, metodologias, técnicas e instrumentos variados; e conciliar o que é observado diretamente com as razões e significados dos comportamentos exibidos;
- entender o processo de observação enquanto exercício responsabilizante de observadores e observados; a observação passa pela articulação entre o saber e o saber fazer no sentido do desenvolvimento da qualidade das práticas pedagógicas e do processo de avaliação do desempenho docente;
- exigir o recurso a estratégias metodológicas, técnicas e instrumentos diversificados; a observação não se pode limitar à descrição de comportamentos observados;
- conciliar o que é observado diretamente com as razões e significados dos comportamentos exibidos; para o efeito é indispensável a colaboração do observado para que o observador entenda o que observa; daí o autor considerar que o observado é sempre um “contextualizador de contextos contextualizados” (Goncalves, 2010, p. 67).

Atendendo agora ao número total de horas de observação, Stodolsky (1997), tendo como referência vários estudos até então conhecidos, assinala que o número médio de horas de observação de um indivíduo é de três horas divididas por três períodos de observação de uma hora cada e que o aumento de número de horas de observação não é sinónimo de aumento de fiabilidade e qualidade dos resultados. O aumento da qualidade da observação em função do número de horas observadas só é visível quando se observam dimensões específicas e não a generalidade das mesmas.

A obrigação legal de agendar antecipadamente a observação da aula reúne consenso relativamente à possibilidade do avaliado fazer uma seleção da turma a observar e dos conteúdos a apresentar. Os defensores deste último aspeto consideram que o conhecimento antecipado da presença do avaliador põe em causa a verdadeira avaliação da prática pedagógica implementada ao longo do ano letivo. Na opinião de Stodolsky (1997), a observação sem aviso prévio permite ao avaliador verificar a falta de preparação das aulas, o descontentamento/desmotivação do professor, entre outros aspetos. Do mesmo modo, o conhecimento por parte do avaliado do instrumento de

registo da observação e a realização de uma reunião conjunta entre avaliador e avaliado para análise dos resultados da observação são aspetos em que as opiniões dos diferentes autores divergem.

A observação é entendida como um método adequado para analisar comportamentos e ações, no entanto desajustada para compreender toda ação pedagógica do professor e tudo o que lhe é inerente. Para Stodolsky (1997), a observação enquanto único método de avaliação deixa de fora aspetos como as perspetivas do professor em relação à turma, os métodos de avaliação dos alunos, materiais didáticos que privilegia, a adequação dos métodos pedagógicos e, ainda, as relações com os colegas e restantes atores da escola. O valor da informação da avaliação depende do tipo de atividade pedagógica que é avaliada. O autor em referência vai mais longe ao considerar que a informação que se obtém através da observação da aula não deve ser considerada para aspetos como o conhecimento pedagógico do professor relativamente à generalidade dos conteúdos do programa. Na mesma linha de fragilidades, Stronge (2010) considera que, embora a avaliação de aulas constitua o principal método de avaliação do desempenho, o mesmo apresenta como fragilidades o tempo de observação e logo a possibilidade de o observado se aplicar apenas aquele momento e não à generalidade da função docente do professor.

Na linha de análise proposta por Stronge (2010) quanto às debilidades da observação de aulas no processo de avaliação do desempenho docente, Rosales (1992) aponta a pobreza dos instrumentos utilizados na recolha de dados, os efeitos que o observador exerce sobre o professor (pressão/intimidação - defendido também por Cruz, 2009) e sobre os alunos (particularmente desvio de atenção), o tempo a partir do qual se fazem generalizações e o facto de não serem considerados outros aspetos subjacentes ao desempenho do avaliado.

Embora muitos autores defendam a observação de aulas como um processo que (a concretizar-se como os mesmos idealizam e defendem) contribui para desenvolvimento profissional do professor, Cruz (2009, p. 142), pondo em causa o processo de observação de aulas, refere: “a observação de aulas pode desencadear processos destrutivos se ambos os atores perderem de vista o verdadeiro objetivo do trabalho: contribuir para o desenvolvimento profissional do professor observado”.

Numa perspetiva diferente da dos autores que identificam a observação de aulas como um processo com algumas debilidades, Alarcão & Tavares (1987, pp. 95-123) encaram a observação de aula, numa perspetiva pedagógica e de desenvolvimento

profissional, como um procedimento, realizado em momentos distintos mas interligados, que promove a interação entre avaliador e avaliado. O procedimento traduz-se nos encontros pré e pós-observação de aula, na observação da aula propriamente dita e, ainda, na análise dos dados.

O encontro de pré-observação (a acontecer antes da observação da aula) tem como objetivo ajudar o professor a analisar e resolver os problemas com que se depara diariamente, e que se traduzem, normalmente, na preparação de aulas e estruturação de matérias e na “resolução” de problemas disciplinares dos alunos, e, ainda, decidir quais os aspetos a serem observados. O avaliado identifica os problemas e ao avaliador compete propor as estratégias para a resolução dos mesmos. Paralelamente, os encontros de pré-observação facilitam a comunicação entre os dois atores, permitem clarificar as funções de avaliador e avaliado, deixando claros os objetivos, a posição do avaliador em relação à observação e a atitude que adotará ao longo do processo.

A observação formal da aula está associada à análise de dados recolhidos, ainda que observação e interpretação de dados sejam aspetos distintos, mas complementares, do método de observação. Assim, a observação propriamente dita traduz-se nas “atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco” (Alarcão & Tavares, 1987, p.103). A observação pode assim incidir sobre aspetos específicos como, por exemplo, a relação professor-aluno, os conteúdos, os métodos e materiais utilizados.

No processo de observação coloca-se ainda a questão dos procedimentos a adotar e dos instrumentos a utilizar, tendo-se assistido à criação e utilização de instrumentos de registo (como mencionamos quando abordamos a questão dos instrumentos de registo normalizados) que permitem uma avaliação mais objetiva (Alarcão & Tavares, 1987; Estrela, 1990; Rosales, 1992; Murillo Torrecilla *et al.*, 2007).

A metodologia a utilizar para a análise dos dados recolhidos está condicionada pelo tipo de dados, sendo que, de um modo geral, os resultados de uma observação de tipo quantitativo são revelados em termos percentuais, o que não acontece com os dados resultantes de uma observação de carácter qualitativo que obrigam a uma análise mais atenta. Para Alarcão & Tavares (1987, p. 91) a combinação de observações de tipo quantitativo com as observações de tipo qualitativo parece ser o procedimento mais adequado.

No sentido de completar o processo de observação proposto por Alarcão & Tavares (1987), abordamos agora o encontro pós-observação que, respeitando os mesmos procedimentos de interação já referidos para os encontros de pré-observação, cumpre finalidades diferentes na medida em que é suposto que a análise/reflexão incida sobre factos ocorridos e a influência dos mesmos no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Este processo de análise exigido ao avaliado deve ser apoiado e complementado com a atuação do avaliador que, para tal, socorrer-se-á de toda a informação recolhida e da interpretação que lhe foi dada, como se constata pelo que transcrevemos:

“[o avaliador] utilizará dados que recolheu e analisou, servir-se-á da interpretação que lhes deu, das dúvidas suscitadas a necessitar de esclarecimento por parte do professor, das hipóteses levantadas a discutir também com o professor e das estratégias de supervisão que melhor se ajustem à sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 119).

A observação enquanto método de avaliação evoluiu de uma observação espontânea efetuada pelo superior hierárquico (coordenador de departamento, diretor) para um processo de observação sistemático e organizado. No entanto, nos processos de observação formal, como referem Alarcão & Tavares (1987, p.104), à semelhança do que acontece com as estratégias de ensino/aprendizagem que “só fazem sentido em função dos objetivos de ensino/aprendizagem, também as estratégias de observação dependem do objetivo que se pretende atingir, do objeto que se quer observar e da natureza da observação”.

No processo formal de avaliação/observação de aulas há outros fatores que não podem ser ignorados: por um lado, o contexto em que o processo de ensino aprendizagem ocorre (remetendo-nos para uma diversidade de contextos, tanto do ponto de vista cultural como social e económico) e a especificidade de cada professor, aspetos que tornam cada aula num processo de ensino-aprendizagem único, os pressupostos ou pré-conceitos do avaliador e do avaliado, a experiência do avaliador como fator preponderante no sentido a atribuir à avaliação; por outro lado, a necessidade de encarar a observação de aulas numa perspetiva de desenvolvimento de posturas emancipatórias, colaborativas e participativas das quais deverão emergir novas ideias sobre o ensino e a melhoria da prática pedagógica. Embora o que acabámos de expor seja o que

defendemos, permanecem muitas dúvidas quanto ao cumprimento destes propósitos, sobretudo a avaliar por aquilo que pudemos observar ao longo deste processo.

Pronunciando-se sobre a importância do contexto no processo de avaliação e ainda que considere a atuação docente fundamental, Rosales admite que:

“é necessário, no âmbito institucional, ter em conta e avaliar outros vários componentes e funções (...) [;] estes são fatores que podem influenciar a própria atuação do professor, pelo que devem ser consideradas as características do contexto em que o professor desempenha as suas atividades” (Rosales ,1992, p. 72).

No processo de avaliação em análise, a observação de aulas mereceu também uma atenção especial por parte da CCAP, levando-a a emitir algumas recomendações, nomeadamente que a observação de aulas fosse sustentada por princípios científicos, pedagógicos e didáticos e de interação entre avaliadores e avaliados, competindo ao avaliador proceder a uma apreciação global das diferentes componentes da ação pedagógica e das suas consequências para o desempenho do docente<sup>18</sup>.

### **8.3. Resultados escolares<sup>19</sup>**

Um dos objetivos da avaliação de desempenho é “a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens”. Na perspetiva do Ministério da Educação parece haver uma relação direta entre o trabalho desenvolvido pelo professor e os resultados das aprendizagens dos alunos, razão que parece justificar o recurso a esta metodologia. No sentido de formalizar esta pretensão, o DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, prevê que na dimensão da avaliação da componente científico-pedagógica o professor seja também avaliado em função dos resultados escolares. Se é certo que ao professor, enquanto principal interveniente do processo ensino/aprendizagem, cabem responsabilidades relativamente aos resultados escolares, também o é o facto de muitos outros fatores (internos e externos à escolas e mesmo inerentes ao próprio aluno) contribuírem para tal. Neste sentido, Rosales (1992, p. 70) salienta que o “mesmo

---

<sup>18</sup> CCAP Recomendação n.º 2, de 7 de julho de 2008, p. 13.

<sup>19</sup> O DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, justificado pelas dificuldades sentidas pelo conselho científico para a avaliação dos professores, regulamenta no preâmbulo do mesmo, a não consideração do critério de resultados escolares no primeiro ciclo de avaliação de desempenho.

professor obtém resultados diferentes em situações distintas”. Por sua vez, Darling-Hammond (2010) alerta para o facto de que, se os resultados das aprendizagens dos alunos forem atribuídos aos professores, se aumentar a probabilidade de os professores procurarem não ensinar a alunos com dificuldades de aprendizagem e, ainda, as escolas incentivarem os alunos com mais dificuldades de aprendizagem a desistirem e a não se matricularem. Na mesma linha de análise, Rosales (1992) chama à atenção para o facto de que, num processo de avaliação em que se privilegiam as provas estandardizadas, a preocupação do professor seja promover aprendizagens que assegurem bons resultados nessas provas, podendo levar ao enfraquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Numa dinâmica de avaliação processo/produto (em que o trabalho do professor é equiparado ao trabalho de um operário), só o produto parece ser avaliado, não havendo qualquer informação acerca do processo de ensino, o que para nós se constitui da maior relevância no processo de ensino aprendizagem, para além de que há aprendizagens que os alunos fazem e que se revelam da maior importância no desenvolvimento do indivíduo e que não são diretamente verificáveis.

Se convocarmos agora o que na esteira de Simões (1998) foi referido relativamente às diferentes dimensões que a avaliação de desempenho pode contemplar, o Ministério da Educação procura avaliar a eficácia do professor (*teacher effectiveness*) com base nos resultados escolares dos alunos. Contudo, no que à atuação do professor diz diretamente respeito, e tendo em atenção a necessidade de o professor evidenciar o seu trabalho com registos mais ou menos formais, pode correr-se o risco de o professor dedicar grande parte do seu tempo para essa tarefa (preparação de aulas e materiais), colocando num segundo plano o trabalho direto. O carácter excessivamente burocrático do processo de avaliação pode repercutir-se negativamente no processo de ensino/aprendizagem (Figueiredo, 2009).

Tendo como base o resultado da análise de sistemas de avaliação que premiavam financeiramente os professores em função dos resultados escolares dos alunos, Glass destaca a fácil manipulação dos dados que provam a melhoria dos resultados, a transformação dos resultados escolares num objetivo do currículo, dificultando a distinção entre aprendizagem e rendimento escolar, e a forma como se transmite ao público que se valoriza e acompanha a aprendizagem do aluno (Glass, 1997, pp. 329-330).

Muitos são os autores que consideram não haver uma relação causal exclusiva entre o desempenho docente e o resultado das aprendizagens dos alunos (Rosales, 1992;

Davis & Thomas, 1992; Darling-Hammond, 2010; Formosinho & Machado, 2010a). McLaughlin (1997) considera mesmo que a avaliação de professores não produz mais responsabilidade nem melhora as práticas educativas. No entanto, a condição social e familiar do aluno reveste-se da maior importância para o sucesso das aprendizagens, na medida em que a predisposição individual para aprender é um aspeto a considerar, porque o aluno faz aprendizagens importantes fora da escola (Formosinho & Machado, 2010a). Neste sentido, Houot (1993, p. 46) acrescenta:

“Com uma turma sem problemas, tudo nos leva ao círculo virtuoso do sucesso. A turma puxa por nós. Somos melhores, e a turma torna-se melhor ainda. Com uma turma menos interessante podemos, pelo contrário, mergulhar no círculo vicioso do fracasso. A turma não ajuda. Somos pouco inclinados a ultrapassar-nos e a turma torna-se pior (...)” (Houot, 1993, p. 46).

Por outro lado, Davis & Thomas (1992) colocam a ênfase no número de alunos, reconhecendo que turmas com menor número de alunos permitem melhores resultados na medida em que o professor pode abordar os conteúdos curriculares de forma mais aprofundada, proporcionar um atendimento mais individualizado e “exigir” trabalhos individuais com um grau de dificuldade mais elevado, isto porque o professor pode observar mais facilmente o progresso de cada aluno e intervir de imediato nas dificuldades apresentadas.

Por outro lado, Valdés Veloz (2000) traz para a discussão a questão dos efeitos da avaliação de desempenho nos resultados das aprendizagens dos alunos, considerando que a avaliação pode ser mais prejudicial do que benéfica a esse nível. Este autor justifica a sua teoria com o simples facto de que o professor, ao considerar que a sua sobrevivência profissional pode estar posta em causa, tende a agir de maneira a garantir a sua avaliação. Assim, o professor pode recorrer a ações de mera fachada que aumentam os atos que adulteram uma educação de qualidade. A tese de Valdés Veloz (2000) é complementada por Rosales (1992) que considera que tais procedimentos levam ao empobrecimento do processo didático para além de ignorarem as aprendizagens incapazes de serem medidas através de provas estandardizadas e que se constituem da maior relevância para o desenvolvimento do aluno.

As opiniões dos diferentes autores por nós convocados para a análise dos resultados escolares enquanto método de avaliação do desempenho profissional docente convergem no sentido de (não ignorando a importância da ação do professor na



qualidade das aprendizagens e, logo, dos resultados escolares) reconhecerem a diversidade de fatores que determinam esses resultados. A prova-lo está o facto de um professor lecionar, na mesma escola e no mesmo ano letivo, a mesma disciplina do mesmo ano de escolaridade em turmas diferentes e os resultados obtidos pelos alunos serem diferentes. Do mesmo modo, a generalidade destes autores é unânime ao considerar que a insistência em atribuir ao professor a responsabilidade pelos resultados escolares dos alunos pode adulterar aquela que é considerada a essência do trabalho docente (a prática letiva), para além de poder fazer emergir (ainda que de forma oculta) processos de “afastamento” da escola de alunos com necessidades educativas. Deste modo, a consideração dos resultados escolares para efeitos de avaliação do desempenho docente pode traduzir-se num procedimento que, ao contrário do desejado, adultera a qualidade das aprendizagens.

#### **8.4. Avaliação pelos pares**

O conceito de avaliação pelos pares remete-nos, no normativo em análise, para a situação em que a avaliação do desempenho profissional docente é efetuada por professores, professores que são possuidores de um poder legitimado pela posição que ocupam e pela categoria, que, em termos formais, se traduzem nas funções de presidente do executivo ou diretor, de professor titular (condição indispensável para desempenhar o cargo de coordenador de departamento de conselho de docentes ou curricular e, logo, para fazer parte do conselho pedagógico e integrar a comissão de coordenação de avaliação do desempenho) e de inspetor (com uma carreira distinta da de professor). Se cada um dos intervenientes no processo de avaliação, relativamente ao avaliado, se posiciona hierarquicamente num nível superior e com poderes para intervir num processo avaliativo que determina, entre outras, a progressão na carreira docente, parece-nos questionável a designação de avaliação pelos *pares*. Todavia, alguma da literatura disponível revela que este procedimento, enquanto método de avaliação do desempenho profissional docente, é um método privilegiado e, de acordo com Barber (1997), com resultados mais visíveis sempre que combinado com a autoavaliação (sistemas híbridos), para além de que, de acordo com Nevo (1997), é útil tanto para os processos de avaliação formativa como sumativa.

A importância atribuída à avaliação efetuada pelos *pares* é reforçada por

Domingos Fernandes (2008). Este autor, admitindo que a avaliação pelos pares não é condição suficiente para que não surjam problemas, reconhece que há um conjunto de aspetos que não podem ser ignorados sob pena de o processo de avaliação ser dificultado, isto porque:

“são os pares que estão em melhor posição para se pronunciarem com conhecimento de causa acerca da competência e do desempenho dos seus colegas. São os pares que estão mais familiarizados com os contextos concretos e específicos em que os professores trabalham e com as exigências a que têm de dar resposta. Por isso mesmo podem formular sugestões específicas e práticas que apoiem os processos de mudança e de melhoria” (D. Fernandes, 2008, p. 23).

Num mundo ideal e num contexto organizacional orientado para o desenvolvimento humano, o defendido por Domingos Fernandes poderia ser admitido e compreendido. Mas no mundo em que vivemos, tal situação parece-nos de impossível concretização, na medida em que os interesses em presença são conflituais.

Independentemente do método em causa, há aspetos que assumem uma importância significativa e dos quais daremos conta a seguir.

Em relação ao papel desempenhado pelos avaliadores, os conhecimentos que devem possuir e que devem sustentar uma *boa avaliação*, Stufflebeam & Shinkfield (1989, p. 45) destacam os conhecimentos técnicos e científicos sobre avaliação, o conhecimento das diferentes técnicas de pesquisa científica e seu respetivo tratamento, em suma, saberes especializados em pesquisa científica e em avaliação.

A posição dos autores é por nós corroborada. No entanto, no contexto em que este modelo de avaliação do desempenho foi pensado e implementado, a questão da formação e do conhecimento em avaliação parece ter sido ignorada. Primeiro, o conhecimento dos professores no domínio da avaliação escolar centra-se, essencialmente, na avaliação das aprendizagens dos alunos, procedimento que em nada nos parece ter a ver com a avaliação do desempenho docente. Em segundo lugar, os docentes que desempenharam tal função eram professores titulares que acederam a esta estrutura da carreira com base no tempo efetivo de serviço e no desempenho de cargos específicos que pouco ou nada têm a ver com a avaliação, para além de que, em muitos casos, a “designação” para o cargo resultava de um ato voluntário do docente ou de uma ação concertada entre os membros do conselho de docentes ou departamento curricular e não da competência do professor. É certo que o processo contemplou formação em

avaliação para os avaliadores. Todavia, seria oportuno perceber em que medida tal formação contribuiu para uma tarefa tão complexa como é a da avaliação do desempenho docente e para colmatar a ausência (reconhecida pelos avaliados) de competências (avaliativas) no avaliador. Para além disso, admitimos não ser possível excluir desse contexto de análise a questão da estrutura do poder e da sua hierarquização, posição claramente assumida e formalizada pela administração central ao criar a categoria de professor titular, dividindo a carreira docente em duas categorias (professores titulares e professores). Por outro lado, está ainda a questão da avaliação como processo político e, logo, com propósitos que servem esses interesses políticos e medidas de política educativa. Daí ser legítimo perguntar se, também a este nível, a obrigatoriedade da formação em avaliação de desempenho (pensada exclusivamente para este processo) não serviu (à semelhança do que demos conta em relação ao envolvimento do avaliado) para, mais uma vez, legitimar o processo, atribuindo poderes específicos aos avaliadores, legitimando-lhes o seu papel?

A noção de que um dos problemas da avaliação pelos *pares* pode resultar da ausência de reconhecimento de competência nos avaliadores é identificada por Domingos Fernandes (2008, p. 28), enquanto que Rocha & Dantas (2007, pp. 79-81) alertam para o facto de as classificações poderem vir a ser indevidamente influenciadas por razões de carácter pessoal. O conflito de interesses subjacentes a processos de avaliação desta natureza leva muitas vezes, segundo os mesmos autores, a “distorções várias [que] podem acontecer com medo de represálias ou atitudes idênticas por parte do superior”.

Tendo ainda como referente a formação dos avaliadores e a necessidade de formação em vários domínios do conhecimento, nomeadamente os que permitem ao avaliador “i) compreender o contexto social, organizativo e pessoal da avaliação; ii) compreender as características específicas do objeto de avaliação; iii) possuir destrezas técnicas em métodos de investigação; e iv) possuir destrezas em relações humanas” (Nevo, 1997, p. 39), parece-nos pertinente o referido por Cood & Mulryan (1997, p. 288) quando afirmam que “os conhecimentos dos avaliadores e a capacidade para os usar são muito mais importantes que as escalas de classificação utilizadas”. Mesmo assim, não são condições suficientes para que o processo ocorra sem problemas.

Percebe-se, assim, a importância que os avaliadores assumem neste processo, à qual não é alheia a percepção que os professores têm dos avaliadores. Reafirmando a importância destes atores, Curado (2000, p. 64) considera que “a credibilização do

sistema de avaliação de desempenho passa, em grande medida, pela credibilização dos respetivos avaliadores”. A importância da credibilização dos avaliadores é também assinalada por Caetano (1998, p. 83), quando refere que os avaliados (pares) podem reagir negativamente a este tipo de avaliação, situação que pode desencadear problemas ao nível do funcionamento do grupo.

### **8.5. Avaliação pelos alunos**

A avaliação dos professores pelos alunos, defendida por Rosales (1992), Nevo (1997), Strong (2010), entre outros, começa a estar cada vez mais na ordem do dia e a sua pertinência é justificada por Strong (2010) e Rosales (1992) pelo facto de os alunos serem os principais ‘clientes’ do serviço docente. No entanto, de acordo com Nevo (1997), este tipo de avaliação é muitas vezes encarado pelos professores como uma ameaça à sua autoridade. Se é certo que os alunos se encontram numa situação privilegiada para observar os professores e disponibilizar informação relevante para a avaliação do desempenho dos mesmos, certo é também o facto da informação disponibilizada pelos alunos poder ser adulterada pelas expectativas dos mesmos em relação ao professor e, até mesmo, em relação à disciplina. Neste sentido, Nevo (1997, p. 148) refere que alunos com notas altas podem avaliar o professor do mesmo modo, mesmo quando reconhecem falhas no seu desempenho, e os alunos com notas baixas podem classificar a atuação do professor como desadequada, ainda que reconheçam que o professor está a desempenhar um bom trabalho. Para além disso, alunos muito novos podem ser imaturos e a sua avaliação do professor ser pouco significativa. No mesmo sentido, Rosales (1992, pp. 69-70), alertando para a validade e fiabilidade da informação recolhida, refere algumas condicionantes dos resultados provenientes do momento e das circunstâncias em que as informações são recolhidas.

Paralelamente, Nevo (1987, p. 148) alerta para o facto de, ao recorrer-se à avaliação dos alunos como método de avaliação de professores, alguns professores poderem exigir menos dos alunos e popularizar o processo de ensino com o objetivo de conseguirem melhores resultados na avaliação a efetuar pelos alunos.

Por outro lado, parece-nos também pertinente abordar a questão na perspetiva em que os alunos podem não avaliar o professor “corretamente” com medo de represálias por parte do avaliado. Independentemente das desvantagens assinaladas em

relação à participação dos alunos na avaliação dos professores, Nevo (1997) considera que as vantagens são maiores, alertando, no entanto, para a necessidade de desenvolver novos estudos no sentido de diminuir as desvantagens assinaladas.

## 8.6. Portefólio do docente

Bird (1997) admite que o portefólio poderá apoiar a continuidade na planificação e comprovar o desenvolvimento profissional do professor, para além de poder contribuir para uma análise mais pormenorizada tanto do ensino como da sua melhoria. Por outro lado, numa perspetiva em que se reconhece que, tal como no-lo refere o mesmo autor, são muitas as responsabilidades dos professores e que uma das práticas do ensino é atribuir aos professores em início de carreira incumbências para as quais não estão preparados sem a ajuda dos departamentos curriculares, os portefólios dos professores mais experientes poderão constituir um elemento de referência e consulta.

No sentido de justificar a importância do recurso ao portefólio como um instrumento ao serviço do desenvolvimento profissional e estratégia de avaliação, Sá-Chaves considera que o mesmo contribui para:

- “Promover o desenvolvimento reflexivo dos praticantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo.
- Estimular o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença.
- Estruturar a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal.
- Fundamentar os processos de reflexão *para, na e sobre* a ação, quer na dimensão pessoal, quer profissional.
- Garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em *feedback* entre membros das comunidades de aprendizagem.
- Estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicitação, através de vários tipos de narrativa.
- Contribuir para a construção personalizada do conhecimento *para, em e sobre* a ação, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual;
- Permitir a regulação em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade;
- Facilitar os processos de auto e heteroavaliação, através da compreensão atempada dos processos” (Sá-Chaves, 2000, p. 10 [itálico do autor]).

Ainda numa dinâmica de avaliação e na qual se defende que o portfólio deve servir como um documento de referência a consultar pelos menos experientes, Nevo (1997, p. 151) cria algumas *nuances* na apresentação do portfólio que vão para além do descrito para a generalidade dos docentes e que podem ser tidas em consideração pelos professores em início de carreira e pelos professores com uma vasta experiência profissional.

Para os professores em início de carreira, o autor assinala inclusão de documentação comprovativa da formação de professor, de artigos relacionados com o ensino, de materiais didáticos originais, de prémios obtidos durante a formação inicial e de resultados da observação da prática pedagógica.

Para os professores com mais experiência profissional, Bird (1997) e Nevo (1997) destacam a inclusão de materiais didáticos, programações utilizadas, dados sobre os resultados escolares dos alunos, artigos publicados, avaliação realizada pelos alunos e documentos redigidos pelos alunos, pais ou outros elementos da comunidade a reconhecerem o seu bom trabalho como professor.

Sem uma estrutura-tipo definida, este documento aparece estruturado de diferentes formas, consoante a natureza do trabalho que o professor quer dar a conhecer. Todavia, Bird (1997, p. 344) destaca uma estrutura seccionada do documento; o professor, por um lado, documenta a sua prática pedagógica com recurso às planificações e, por outro, destaca a colaboração com outros docentes e interação estabelecida com os pais e outros atores da comunidade escolar. O mesmo autor considera que, com a falta de apoio formativo eficaz e de uma prática que ajude o professor a realizar uma análise detalhada do seu trabalho, é provável que os portefólios passem de instrumentos de melhoria a objetos de exibição, ou seja, a um amontoado de papéis, traduzindo-se numa perda de tempo tanto para o professor como para o avaliador. Ainda de acordo com Bird (1997), a importância do portefólio “seria mais uma questão de política, de organização escolar, de relações profissionais e de discurso profissional que uma mera técnica de medida” (Bird, 1997, p. 350).

Referindo-se à forma como o portefólio pode ser organizado e ainda àquilo que o docente disponibiliza para ser avaliado, Nevo (1997) faz menção: à inclusão do “pior” trabalho do professor no sentido de poder apresentar melhorias; à apresentação de uma amostra daquilo que professor considera ser o seu trabalho, submetendo o mesmo a uma avaliação; e à inserção do melhor trabalho do professor.

A definição da organização do portfólio proposta por Nevo (1997) enquadra-se no proposto por Sá-Chaves que, pronunciando-se sobre esta temática, refere a necessidade de perceber primeiro que fins o documento serve, na medida em que é destes que depende a estrutura e os dados a contemplar, a reflexão que possibilitam e a sua utilização, como nos dá conta ao referir:

“[é] fundamental definir previamente quais os objetivos que presidem à construção do *portefólio*, pois deles dependem, quer as estratégias que sustentam esses mesmos objetivos, quer o modelo interno da sua organização, quer ainda a natureza dos recursos e dos registos a incluir e, naturalmente, a reflexão que sobre eles se venha a fazer” (Sá-Chaves, 2000, p. 30).

Por outro lado, a questão do portefólio e do envolvimento do avaliado no processo de avaliação merece ser analisada em duas vertentes, como disso nos dá conta Nevo (1997, p. 152). Numa vertente assente numa conceção burocrática de ensino e avaliação, partindo do princípio de que as autoridades educativas são responsáveis pela elaboração do currículo e de que aos professores é exigido que o ponham em prática, a avaliação do seu desempenho pode ser efetuada pelo superior hierárquico sem necessitar de grande intervenção do avaliado. Numa outra vertente, assente numa conceção democrática de avaliação e ensino, partindo-se do princípio de que os professores intervêm em todo o processo identificando necessidades, analisando objetivos, definindo estratégias de ensino e, ainda, programando e supervisionando o seu trabalho, a implicação do professor no processo de avaliação é tida como pertinente.

É na perspetiva de desenvolvimento profissional proposta por Nevo (1997) que Bird (1997) entende os portefólios como documentos necessários para a tomada de decisão do pessoal docente, obrigando, de acordo com Tardif & Foucher (2010), a uma análise mais pormenorizada e complexa. Neste sentido, Tardif & Foucher (2010, p. 49) referem: “o portefólio é frequentemente concebido como um dossiê que permite a autoavaliação, o que incentiva a prática reflexiva durante o percurso da profissionalização e de profissionalidade (...)”.

No sentido de justificar a importância do recurso ao portefólio como um instrumento ao serviço do desenvolvimento profissional, Villas Boas menciona como mais-valias:

“(…) visão ampliada de avaliação; vivência de avaliação processual e diferente da que eles conheciam e praticavam em suas salas de aula; registo do amadurecimento pedagógico; o constante ‘pensar’ sobre a ação; inovação em termos de avaliação; ampliação da compreensão de trabalho pedagógico; mudança do olhar sobre a avaliação; a prática da autoavaliação; desenvolvimento da capacidade de pesquisa e leitura de materiais diversos; reflexão sobre os aspetos que precisavam de ser melhorados; estabelecimento de relação com sua prática pedagógica; reflexão sobre temas do curso; busca de perspectiva de avaliação menos punitiva; construção da autonomia intelectual e profissional; troca de experiências; desenvolvimento da criticidade, sem medo de expressar-se; geração de produção escrita dos professores-alunos e de auto-organização das suas ideias; reflexão sobre a relação entre objetivos e avaliação na educação; aprimoramento da prática pedagógica por meio da reflexão que o portfólio desencadeia” (Villas Boas, 2006, pp. 139-140).

Transpondo agora o uso deste documento para o contexto do modelo de avaliação em estudo e para os normativos que o sustentam, em nenhum momento o recurso ao portefólio é explicitamente referido. O recurso ao documento referido surge como recomendação do conselho científico para a avaliação dos professores ao “sublinhar a sua importância para a sistematização e organização da informação recolhida e o papel que pode desempenhar, quer para fundamentar a avaliação sumativa, quer para facilitar a avaliação formativa no âmbito do desenvolvimento profissional docente” (CCAP, s/n.º de 25 de janeiro de 2008). As recomendações apresentadas pelo CCAP podem, no entanto, enquadrar-se no modelo de avaliação quando ao professor é exigido que, no final do processo de avaliação, proceda à sua autoavaliação e que a informação constante na mesma seja comprovada com documentos/evidências que demonstrem o desempenho do professor.

No seguimento destas recomendações, mais de um ano após a sua publicação, a comissão de coordenação de avaliação do desempenho determina:

“que os docentes avaliados na componente científica devem elaborar um dossiê onde colocarão as evidências do trabalho desenvolvido tendo em conta os parâmetros constantes das fichas de avaliação (relacionadas com a preparação, organização e realização das atividades letivas, relação pedagógica com os alunos e regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens). O referido anteriormente apenas dirá respeito às turmas em que se procedeu à observação de aula” (CCAD, ata n.º 8 de 20 de maio de 2009).

Por sua vez, Rosales (1992, p. 71), referindo-se à *análise de documentos*, considera que a avaliação em função destes dados permite um conhecimento mais aprofundado da evolução do desempenho do docente, sobretudo para obter dados de



índole acadêmica, profissional e pessoal do docente, sendo um critério indireto de avaliação que permite conhecer a sua história profissional e formação (inicial e especializada). Percebe-se assim, como salienta Paquay (2007), que o portfólio é diferente de uma simples pasta de armazenamento de arquivos: é estruturado, seletivo, e inclui produções que refletem o pensamento de quem o produz (Paquay, 2007).

Depois do apresentado, a pergunta a fazer é urgente: para que serve um sistema de avaliação do desempenho docente? quais as vantagens e desvantagens da sua implementação? É esta análise política que importa realçar sobre a questão.

## ***9. Modelos de avaliação do desempenho docente***

Depois de anteriormente (capítulo I) termos feito uma breve abordagem aos modelos de avaliação educacional na perspectiva de Pérez Gómez (1983), Parlett & Hamilton (1983), MacDonald (1983), Tyler (1949), Stake (1967), Scriven (1967) e Stufflebeam (1971), a abordagem à *avaliação de processo* e à *avaliação de produto* (desenvolvidas por Winter, 1987) merece-nos uma atenção especial por, de acordo com a literatura disponível, estes serem os modelos de avaliação mais aplicados no âmbito da avaliação do desempenho profissional docente, ainda que outros modelos sejam também referenciados.

Todavia, a multiplicidade do uso e da definição de modelo na avaliação do desempenho profissional docente é questionada por Machado (2009, p. 51) ao referir: “de que falamos quando falamos de ‘modelos’ de avaliação do desempenho docente (ADD)? Ou, de um modo mais específico, o que são ‘modelos de avaliação’?”. Não sendo nossa pretensão responder à questão colocada por Machado (2009) e por a avaliação do desempenho profissional docente assumir uma dimensão específica da avaliação em educação e, ainda, ser o fio condutor deste trabalho, optámos, sem no entanto a desligarmos de um processo muito mais amplo que é a avaliação em geral, por abordar esta questão na esteira de Day (1993 e 2001), Stufflebeam & Shinkfield (1989), (2007) e Valdés Veloz (2000). No entanto, e no sentido de complementar a perspectiva dos autores em causa, recorreremos, sempre que se justificar, ao defendido por Rodrigues (1994 e 2009), quando refere os *paradigmas* educativos que enformam todo o processo de avaliação, por Domingos Fernandes (2008) e Pérez Gómez (1983).

### **9.1. Modelo de processo**

O modelo de processo (Day, 1993 e 2001; Stufflebeam & Shinkfield, 1989) ou modelo *centrado no comportamento do professor na sala de aula* (Valdés Veloz, 2000) predomina desde a década de sessenta e os defensores do mesmo consideram que o professor deve ser avaliado em função do clima educativo que cria, ou seja, a sua eficácia é medida única e exclusivamente pela criação na sala de aula de um ambiente

facilitador da aprendizagem. Todavia, coloca-se a questão de a avaliação não contemplar aspetos objetivos e mensuráveis e, logo, de depender da subjetividade do avaliador e das concepções que ele tem de ensino, para além de poder condicionar as relações interpessoais estabelecidas entre os dois intervenientes (avaliador e avaliado) (Valdés Veloz, 2000).

Independentemente das limitações que Valdés Veloz (2000) identifica no modelo do processo, este assenta, numa perspetiva de desenvolvimento profissional, nos modelos *sistémico*, desenvolvido por Pérez Gómez (1983), e de *processo*, proposto por Day (1993) e Stufflebeam & Shinkfield (1989). De acordo com Day (1993), o modelo de processo baseia-se no trabalho desenvolvido pelos docentes como principal fator de desenvolvimento profissional, apostando numa aprendizagem pertinente por parte do professor. O objetivo não é produzir informação para a tomada de decisões, mas sim disponibilizar dados que permitam ao professor melhorar a sua atividade docente e a qualidade do ensino. No modelo de processo, as informações avaliativas que vão sendo recolhidas têm enquadramento em contextos específicos e deverão servir de estímulo ao desenvolvimento profissional do professor.

Numa perspetiva complementar à apresentada por Day (1993), Stufflebeam & Shinkfield (1989, pp. 199-200) reconhecem que a avaliação do processo deve disponibilizar também um conjunto diversificado de informações sobre o programa que está ser implementado, tendo como termo de comparação o que tinha sido planificado. Por outro lado, estes dois autores enfatizam o papel do avaliador numa avaliação do processo que se fundamenta num *continuum* entre a análise do plano curricular e qualquer avaliação já efetuada ao mesmo até à observação da implementação de algumas atividades, num processo onde as reuniões com os envolvidos se revestem da maior importância. Para estes autores, a principal função da avaliação de processo é: “obter informação sistemática que permita aos intervenientes implementar o programa de acordo com o planeado ou, se se considerar o plano desajustado, proceder às alterações necessárias” (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 201).

Para Domingos Fernandes (2008, p. 20), o modelo de processo é reconhecido como um dos modelos que estão mais próximos das práticas diárias dos professores, das suas necessidades e da sua cultura profissional e mais associados às concepções de *Ensino como Profissão* e de *Ensino como Arte*. No sentido de justificar a importância dos modelos de processo e as suas ligações às concepções de ensino como profissão e ensino como arte, Domingos Fernandes (2008, p. 20) escreve:

“os modelos de processo pressupõem que o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar relacionado com a produção de ideias e de reflexões que surgem ao longo de um processo cujo principal objetivo é o de melhorar a qualidade do ensino. Neste sentido, as informações avaliativas que se vão obtendo ao longo do processo são situadas e específicas de um determinado contexto e deverão servir como estímulo e incentivo ao desenvolvimento profissional dos professores. Assim, os modelos de processo estão mais próximos das práticas do dia-a-dia dos professores, das suas necessidades reais e da sua cultura profissional. Dir-se-á então que serão mais consistentes com as conceções do *Ensino como Profissão* e do *Ensino como Arte*” (itálico do autor).

O modelo de avaliação em análise remete-nos, na perspetiva de Day (1993), para uma dinâmica de avaliação formativa (Scriven, 1978; Cardinet, 1986; De Ketele, 1986; Allal, 1986; Rosales, 1992; Stake, 2006). Para Stufflebeam & Shinkfield (1989, p. 345), os modelos que privilegiam uma vertente formativa recolhem a informação, produzindo um juízo de valor com o intuito de promover o desenvolvimento profissional dos docentes.

Privilegiando o modelo do processo, Day (2001, p. 151) considera que a avaliação de professores poderá ter êxito se o modelo em questão conseguir primazia sobre o modelo de produto sem, no entanto, pôr em causa a autonomia do professor. É através da análise ao processo que se consegue perceber o verdadeiro desempenho do professor, desempenho que sustenta a sua cultura profissional. Por sua vez, Domingos Fernandes (2008, p. 21) refere que os dois modelos de avaliação correspondem a duas conceções e a duas culturas diferentes de ensino e de avaliação e que coexistem nos sistemas educativos, complementando-se em muitas situações. Contudo, Day (2001, p. 151) considera que, para a avaliação se centrar no processo e no produto, é indispensável que a mesma faça parte de um processo de desenvolvimento profissional contínuo.

No sentido de os dois modelos poderem coexistir num mesmo processo de avaliação, embora servindo interesses e atores distintos e privilegiando um ou outro tipo de avaliação (avaliação de processo ou avaliação de produto), Day (1993, p. 101 [itálico do autor]) acrescenta: “o *modelo de processo* reforça a cultura profissional dos professores (...) enquanto que o *modelo de produto* reflete a cultura administrativa dos responsáveis governamentais ou das autoridades educativas”. No entanto, ainda que sejam diferentes os propósitos de cada um dos modelos, numa outra obra deste autor é assumido que a avaliação deve estar ao serviço do indivíduo e da escola, ou seja, “a avaliação tem a dupla função de traçar os projetos de desenvolvimento do indivíduo e

da escola, [logo] terá de ser orientada tanto para o ‘produto’ como para o ‘processo’” (Day, 2001, p. 150). Ainda de acordo com o mesmo autor, se a avaliação for reconhecida como parte integrante do processo de desenvolvimento do indivíduo e da escola, ela pode ser encarada como algo de referência para os professores perceberem o seu progresso, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e ao da escola (Day, 2001, p. 151).

## 9.2. Modelo de produto

O *modelo de produto* (Day, 1993 e 2001; Stufflebeam & Shinkfield, 1989) ou modelo *centrado nos resultados obtidos* (Valdés Veloz, 2000) tem origem numa corrente de pensamento muito crítica em relação à escola e ao que nela é feito. Para os defensores do mesmo, o desempenho do professor é avaliado em função dos resultados das aprendizagens dos alunos. Trata-se de um modelo centrado essencialmente no produto. Ao valorizar única e exclusivamente os resultados escolares, o modelo põe em causa aspetos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem e que, em última instância, podem determinar a qualidade das aprendizagens. A atuação do professor no processo é pouco ou nada valorizada.

O modelo centrado nos resultados, sustentado por uma perspetiva de prestação de contas e de responsabilização, tem enquadramento numa das duas dimensões do modelo *sistémico* proposto por Pérez Gómez (1983, p. 432).

Na perspetiva dos autores que temos vindo a privilegiar (Day, 1993 e 2001; Valdés Veloz, 2000; Pérez Gómez, 1983), a avaliação centra-se, obviamente, no resultado do trabalho do professor e tem como finalidade disponibilizar dados para a tomada de decisões. Ainda de acordo com Day (1993), Stufflebeam & Shinkfield (1989) e D. Fernandes (2008), as decisões a tomar são justificadas com propósitos de melhoria dos padrões profissionais, traduzidos em recomendações várias, formação e promoção profissional e, em algumas situações, despedimento. Contudo, Stufflebeam & Shinkfield (1989, p. 202), referindo-se à consumação dos propósitos apresentados, consideram que não há um procedimento único para realizar a avaliação do produto e que muitos métodos podem ser aplicados, sugerindo que: “deve utilizar-se uma combinação de técnicas para obter uma visão mais alargada dos efeitos e proporcionar a comprovação dos diversos resultados”.

Paralelamente, Domingos Fernandes (2008) reconhece que a principal característica do modelo é o recurso a instrumentos que permitam medir com exatidão o desempenho dos professores, no sentido de desencadear ações que colmatem as dificuldades manifestadas pelos mesmos. Este autor considera ainda que este tipo de modelo está intimamente ligado às concepções de *Ensino como Trabalho* e de *Ensino como Ofício*.

O modelo de produto está associado a uma modalidade de avaliação sumativa (Day, 1993) que, na perspetiva de Stufflebeam & Shinkfield (1989, p. 345), tem como finalidade recolher informação única e exclusivamente destinada à prestação de contas.

Ainda em relação à medição e à quantificação dos resultados alcançados, Pérez Gómez (1983) assinala-as como as principais dificuldades do modelo e justifica-as com o facto de os programas e os objetivos a alcançar serem definidos por entidades externas à escola.

Reafirmando os dois propósitos resultantes da avaliação de processo e da avaliação de produto e que já referimos acima, Day (2001, p. 151) acrescenta: “se a avaliação não resultar num produto, terá pouco significado para os responsáveis pela gestão do sistema. No entanto, se ela não promover a aprendizagem, se o seu resultado não for o desenvolvimento do professor, facilmente será vista como perda de tempo e de energia valiosos”.

Se aos dois modelos de avaliação de professores estão associados os modelos de processo e de produto e se a cada um deles está associada uma modalidade de avaliação, respetivamente formativa e sumativa, parece-nos óbvio inferir que aos principais modelos de avaliação de professores estão associadas duas modalidades de avaliação. Estas podem estar presentes num único modelo, como se constata pelo que transcrevemos:

“os modelos de avaliação de professores (...) correspondem a duas concepções e a duas culturas diferentes de currículo, de ensino, de avaliação... É bom que se diga que ambas são legítimas, ambas coexistem nos sistemas educativos e ambas parecem ser necessárias. São visões que, em muitos casos, são complementares e poderão ser utilizadas nessa perspetiva” (D. Fernandes, 2008, p. 21).

No sentido de complementar as perspetivas de análise relativamente aos modelos de processo e produto, convocamos Rodrigues (1994, 2002 e 2009), que identifica três modelos e, simultaneamente, três formas de considerar a avaliação: o

*paradigma objetivista*, no qual a avaliação é entendida como “técnica”; o *paradigma subjetivista*, que considera a avaliação como “prática”; e o *paradigma dialético ou crítico*, que concebe a avaliação como “praxis”.

De acordo com o autor referido, no paradigma objetivista admite-se que a realidade social se assemelha à realidade física, na qual os fenômenos se repetem independentemente da vontade, das opiniões e representações dos sujeitos, conduzindo a um *conhecimento objetivo*. Deste modo, e recorrendo a técnicas mecanicistas e de causalidade linear, os *sujeitos* são tratados como *objetos* do mundo físico. Avaliador e avaliados, numa perspetiva positivista de separação entre *sujeito* e *objeto*, interagem numa relação de poder assimétrica, na qual a função do avaliador prevalece sobre a do avaliado, num processo legitimado pela diferenciação de poderes. Nesta abordagem, a avaliação é percebida como:

“um processo de *controle externo* e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar ou justificar o ‘referencial de avaliação’, estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas. E no plano metodológico ela apela privilegiadamente para os *designs experimentais* com o intuito de averiguar os *efeitos* das políticas, programas, projetos, materiais educativos, métodos, estratégias, dispositivos de formação, etc., devendo além disso controlar e verificar a sua fiel implantação, utilização e realização” [Rodrigues, 1994, pp. 97-98 (itálico do autor)].

No contexto do paradigma subjetivista, recusa-se a identificação entre o mundo físico ou natural e o mundo humano e social. Reconhece-se, deste modo, a importância que o indivíduo assume na construção da realidade social enquanto construção complexa e irreversível, resultante da diversidade e do conflito de interesses e valores, justificados exclusivamente pelas intenções e modo como os sujeitos analisam as situações. Neste processo, o conhecimento, entendido como subjetivo, pressupõe que o sujeito faça parte da situação em análise, no sentido de permitir o entendimento da subjetividade inerente à realidade social. Assim, o conhecimento tem um caráter valorativo sem no entanto se estabelecer uma relação teoria-prática no que diz respeito à sua aplicação; daí o conhecimento científico ser utilizado para dar a conhecer aos sujeitos as decisões a tomar em cada situação. No âmbito da escola, percebe-se que as atenções recaiam sobre as crianças, alunos ou formandos e o seu desenvolvimento, atribuindo-se à avaliação funções de *autorregulação* e de *autocontrolo*, ou seja, como refere Rodrigues (1994, p. 99), “o indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e na avaliação. É ele a fonte do referencial de avaliação e compete-lhe participar na

organização, gestão e execução e controlo do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos seus resultados”.

No âmbito do paradigma dialético ou crítico, a realidade social é entendida como o produto da interação entre os sujeitos e a realidade social externa, razão pela qual se considera que os indivíduos são conjuntamente *sujeitos* e *objetos*, produtores e produto das situações sociais e da análise que fazem das mesmas.

Compreende-se assim, que o conhecimento científico resulte da relação dos sujeitos com a realidade, isto porque se reconhece que a realidade é uma construção simultaneamente *objetiva* e *subjetiva*; o conhecimento científico resulta da análise do conhecimento subjetivo, no qual observador e observado procuram distanciar-se das suas posições, reorganizando o significado das situações que analisam. Assim, “o indivíduo, sujeito e objeto social, é sujeito e objeto do conhecimento científico” (Rodrigues, 1994, p. 100).

O abordado até ao momento deixa antever que estamos perante uma matéria que (como acontece na generalidade de dimensões e aspetos a considerar na avaliação educacional) não reúne consensos no que se refere ao melhor modelo, sobressaindo ainda uma perspetiva de complementaridade dos mesmos. Neste sentido, corroboramos a opinião dos autores que consideram que dada a complexidade dos sistemas de ensino e da intervenção do professor em todo o processo, os modelos de avaliação de desempenho devem articular diferentes perspetivas no sentido de assegurar avaliações mais consistentes com o desenvolvimento profissional de professores. A este propósito, Domingos Fernandes (2008, p. 21) escreve:

“a complexidade da avaliação do desempenho dos professores parece aconselhar que se articulem diferentes visões e perspetivas, que possam assegurar melhores avaliações e melhores sistemas de desenvolvimento profissional. É evidente que haverá sempre tensões várias entre as duas culturas. (...) Importa gerir tais tensões com base em conhecimento fundamentado, com inteligência e com pragmatismo, sem nunca perder de vista os propósitos fundamentais da avaliação de professores”.

Numa perspetiva de diversidade de modelos de avaliação de desempenho docente com mais ou menos vantagens e com maior ou menor grau de adequação a cada contexto e ao aspeto que pretende ser avaliado em função do resultado da avaliação, destacamos outros modelos resultantes de investigações diversas.

Valdés Veloz (2000, p. 15-17) destaca *o modelo centrado no perfil do professor*,



*o modelo centrado nos resultados obtidos, o modelo centrado no comportamento do docente na sala de aula e o modelo centrado na prática reflexiva.*

O modelo centrado no perfil do professor é um modelo que avalia o desempenho dos professores tendo como referente um perfil de professor ideal, previamente definido. Para a definição do perfil em causa são consideradas as opiniões dos alunos, pais, órgãos de gestão e professores, em relação ao que é ser bom professor. Este modelo tem como vantagens recolher o consenso da generalidade dos intervenientes no sistema educativo e ser de fácil e rápida aplicação por um avaliador externo. Como aspetos negativos são apresentadas: a possibilidade de se definir um perfil de um professor inexistente; a dificuldade em formar professores com tais características; e, ainda, a falta de relação entre as características de “professor ideal” e as perceções dos alunos. A dificuldade em definir um perfil de professor ideal é corroborada por Gimeno Sacristán (1993), Davis & Thomas (1992), Perrenoud (2000), Marchesi & Martín (2003), Paquay (2007) e Darling-Hammond (2010).

O modelo centrado nos resultados consiste em avaliar o desempenho do professor, tendo como referente os resultados escolares dos seus alunos, partindo do princípio de que o que importa é avaliar o professor em função dos resultados do seu trabalho e não em função daquilo que efetivamente faz. Ao avaliar o desempenho do professor em função do produto corre-se o risco de, como dá conta Valdés Veloz (2000, p. 16), “descuidar aspetos do processo de ensino-aprendizagem, que são em última instância os que determinam a qualidade dos produtos da educação”. Paralelamente, o autor em referência questiona se é justo responsabilizar exclusivamente o professor pelos resultados dos seus alunos quando é sabido que os resultados das aprendizagens dos alunos são o resultado de um conjunto diversificado de fatores e coloca também a questão da subjetividade do avaliador, podendo beneficiar ou prejudicar o avaliado por razões que nada têm a ver com a atividade docente.

O modelo centrado no comportamento do professor na sala de aula assenta numa perspetiva de avaliação da eficácia do professor, com base nos comportamentos capazes de promover um ambiente favorável à aprendizagem.

O modelo centrado na prática reflexiva é um modelo de avaliação voltado essencialmente para a melhoria pessoal académica, não tendo qualquer finalidade de controlo para a tomada de decisões. De acordo com Valdés Veloz (2000, p. 17), este modelo incide sobre a análise do trabalho desenvolvido elencando os êxitos, os fracassos e os aspetos em que se deve intervir para melhorar. É um modelo que assenta

numa concepção de ensino como sucessivos episódios em que o professor tem de encontrar soluções para os problemas, procedimento que o manterá em permanente desenvolvimento. A aplicação do modelo compreende três fases que permanecem interligadas. A primeira consiste em observar a implementação da atividade; a segunda passa por uma conversa entre avaliador e avaliado no sentido de comentar/explicar a coerência da prática observada; e a terceira fase inclui uma avaliação da implementação dos procedimentos acordados na fase anterior.

Por sua vez, Bacharach *et al.* (1997, p. 195) elencam três modelos de avaliação do desempenho docente com base em três tipos de padrões diferentes: mínimos, competitivos e de desenvolvimento.

Os *padrões mínimos* que determinam os conhecimentos que o professor deve possuir e manter para exercer a profissão remetem-nos, obviamente, para a formação inicial, o que não significa que o professor não necessite de adquirir novos conhecimentos para se manter atualizado.

Os *padrões competitivos* preveem e regulam a atribuição de recompensas aos professores com melhores desempenhos, promovendo, assim, o incentivo à melhoria do rendimento profissional. A avaliação com base neste tipo de padrões não é compatível com um modelo de avaliação que se proponha promover o desenvolvimento profissional dos avaliados. Associada a este modelo está a definição de quotas para a atribuição das menções avaliativas de nível superior. Num modelo que é pensado com base na competitividade dos docentes, a definição de quotas (normalmente numa percentagem pouco significativa) pode ter um efeito contrário ao previsto, isto é, a competitividade pode ficar desde logo comprometida uma vez que o número de professores a ser recompensado é pouco significativo e, como tal, os professores podem não se dispor a “lutar” por algo desde logo percebido como inalcançável.

Os *padrões de desenvolvimento* têm como finalidade desenvolver as capacidades e os conhecimentos dos professores, não porque os professores não sejam capazes de desempenhar com profissionalismo a sua atividade, mas porque têm potencial que pode e deve ser desenvolvido em proveito do desempenho profissional.

Por outro lado, Murillo Torrecilla *et al.* (2007), com base nos modelos de avaliação do desempenho docente implementados na América e na Europa, propõem:

- *a avaliação de desempenho docente em paralelo com a avaliação interna da escola* – este modelo realiza-se de forma sistemática e sem recurso a avaliação externa; a ênfase da avaliação recai sobre processos de autoavaliação como forma de

desenvolvimento profissional;

- *a avaliação casuística* – é realizada por uma entidade externa à escola em situações específicas, nomeadamente nas situações associadas à formação complementar realizada pelo professor para progressão na carreira docente ou para o desempenho de cargos específicos; este processo de avaliação é da competência da inspeção educativa e contempla, entre outras dimensões, a observação de aulas; o inspetor entrevista o diretor da escola, o coordenador de departamento e o professor;

- *a avaliação para o desenvolvimento profissional* – é um modelo de avaliação realizado anualmente por uma entidade externa; é com base nos resultados da avaliação que o professor melhora o seu desempenho profissional; o desenvolvimento profissional do professor é avaliado em paralelo com os resultados das aprendizagens dos alunos; neste modelo de avaliação, o avaliador pode propor planos de acompanhamento e melhoria se a tal houver lugar;

- *aumento salarial* – é um modelo de avaliação realizado periodicamente e tem como finalidade o aumento salarial com base na melhoria da qualidade profissional; trata-se de um modelo de avaliação efetuado por pares (professor avaliador; professor corretor e professor membro da comissão de avaliação), tendo como referente as evidências do desempenho profissional do professor.

- *progressão na carreira e aumento salarial* – é um modelo de avaliação realizado de forma sistemática por entidades externas à escola e tem como finalidade a progressão na carreira e o conseqüente aumento salarial; a progressão na carreira aparece como uma forma de estimular o desenvolvimento profissional dos professores.

Fundamentados pelo apresentado pelos diferentes autores convocados para a abordagem aos modelos de avaliação do desempenho docente, podemos afirmar que os mesmos se centram num *continuum* entre os domínios do processo e do produto, no qual o comportamento do professor na sala de aula parece ser o fio condutor de toda a ação, sem que neste processo pareçam ser salvaguardados aspetos como a objetividade, mesmo que os dados obtidos tenham como finalidade fornecer informações que permitam ao professor melhorar a sua atividade docente. Por outro lado, os mesmos modelos obedecem a modalidades de avaliação formativa e sumativa, privilegiando aquela que melhor sirva os interesses do avaliado, desenvolvimento profissional e prestação de contas respetivamente, sendo que, na generalidade das situações, a avaliação que interessa à administração é a avaliação de produto, independentemente da forma que assuma.

A análise efetuada até ao momento permite-nos reconhecer que a questão da avaliação do desempenho associada ao aumento da produtividade com base no incremento das responsabilidades atribuídas aos indivíduos é uma realidade que não é nova e que tem como principal propósito o controlo, ainda que sirva outros fins que vão do recrutamento do pessoal à promoção e despedimento. Por outro lado, verificámos que os conceitos de desenvolvimento e de avaliação do desempenho são conceitos polissémicos que variam em função da perspetiva de análise, dos seus autores e dos propósitos que servem. Neste âmbito, fizemos ainda referência à questão dos objetivos da avaliação do desempenho profissional, constatando-se que estes se alteram conforme servem os interesses/necessidades da organização ou do indivíduo. Do mesmo modo, analisámos aspetos relacionados com os avaliadores e a sua formação, tendo-se verificado que, embora na maioria dos processos de avaliação o principal avaliador seja o superior hierárquico, a função de avaliar pode ser concretizada por um conjunto de atores que vão dos “pares” aos subordinados, a equipas de especialistas, normalmente externas às organizações, até a todos aqueles que direta ou indiretamente estão ligados ao avaliado (avaliação a 360°). No que diz respeito à formação dos avaliadores, se tivermos em atenção os atores que podem exercer esta função, verificámos que não há uma formação-tipo, ainda que se registre alguma convergência de opiniões por parte dos autores convocados ao reconhecerem a necessidade de os avaliadores possuírem conhecimentos em avaliação do desempenho.

Numa perspetiva em que demos primazia à avaliação do desempenho profissional docente e, particularmente, aos propósitos da mesma, constatámos que sempre que sejam cumpridos propósitos formativos é dado destaque ao desenvolvimento profissional e à melhoria da qualidade educativa e que, quando se privilegiam os propósitos sumativos, são dinâmicas como as de prestação de contas que são valorizadas.

Paralelamente, percebe-se que as principais conceções que sustentam a avaliação do desempenho docente em Portugal estão associadas a uma avaliação assente na diferenciação dos professores em função do mérito demonstrado, no desenvolvimento profissional dos professores e na formação contínua dos mesmos. Do mesmo modo, ficou claro que a avaliação em função do mérito não é compatível com um sistema de “quotas”, que o desenvolvimento profissional pressupõe dinâmicas de interação e interesse/necessidade manifestadas por parte dos professores e que a formação contínua, ao ser imposta, não produz os efeitos desejados, sendo mesmo entendida como uma

perda de tempo.

Por último, a análise aos métodos/instrumentos de avaliação mais relevantes permitiu-mos constatar a existência de um número significativo de métodos e identificar em todos eles vantagens e inconvenientes, razão pela qual a escolha do método a usar deve estar em consonância com aquilo que se quer avaliar e onde se quer avaliar, sendo que as características dos indivíduos e das organizações devem ser tidas sempre em consideração.

Terminada esta abordagem, no capítulo seguinte dedicamos a nossa análise à questão da escola e à sua especificidade organizacional e, particularmente, à gestão escolar, à autonomia e à avaliação do desempenho docente no regime democrático.



### **CAPÍTULO III – A gestão escolar, a autonomia e ADD em democracia: a(s) retórica(s) oficial(ais) e as realidades localmente construídas**

---

No presente capítulo sintetizamos alguma informação que enforma a especificidade das organizações escolares, contextualizada no âmbito das diferentes organizações profissionais e sociais, na importância que as organizações assumem no contexto social, em geral, e na criação de organizações especializadas, aspetos sustentados pelas perspetivas de diferentes autores, nomeadamente Licínio Lima (1998a), Morgan (1996), Chiavenato (1998), Perrenoud (1995), Etzioni (1974a e 1974b), Blau & Scott (1997), entre outros. Por outro lado, procuramos abordar a temática da gestão escolar, articulando as questões da autonomia e da avaliação dos professores em Portugal, após o *25 de abril de 1974*, no sentido de, no decorrer dos trinta e nove anos de democracia em Portugal, contextualizarmos os modos como foram vivenciadas as problemáticas em questão. Assumimos a escola como uma organização complexa na qual têm vindo a ser aplicadas as funções administrativas ligadas às organizações burocráticas e enquadrámos a análise da temática da administração/gestão das escolas e da avaliação do desempenho docente em três momentos que, por razões óbvias, permanecem intrinsecamente ligados e têm como propósito compreendermos melhor as políticas educativas que sustentam o modelo de avaliação de professores enformado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Num primeiro momento, centramo-nos no período que vai desde abril de 1974 até à publicação da LBSE, em 1986 (e que corresponde também à adesão formal de Portugal à então CEE), tentando compreender a génese e evolução das questões da autonomia e da avaliação do desempenho profissional docente. O segundo período insere-se no contexto da reforma educativa (1985-1995) e, particularmente, no âmbito da lei de bases do sistema educativo, do DL n.º 172/91, de 10 de maio, e do DR n.º 14/92, de 4 de julho. No contexto do apresentado, abordamos, por um lado, as temáticas em questão no âmbito da LBSE e, ainda, o tema da autonomia no domínio do *novo modelo de gestão* e, por outro, a avaliação do desempenho docente no quadro do primeiro sistema formal de avaliação de professores em Portugal que depende do envolvimento direto do avaliado. No terceiro momento, as temáticas em causa são abordadas no contexto do DL n.º 115-A/98, de 15 de maio, e, no caso particular da ADD, no âmbito do DR n.º 11/98, de 15 de maio, que, em termos formais, corresponde ao segundo sistema formal de avaliação do desempenho profissional docente no quadro das políticas públicas no nosso país. A abordagem deste momento corresponde, em termos temporais, ao período de 1995-2002. Por último, e no sentido de enquadrarmos o sistema de avaliação regulamentado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, dedicamos uma atenção especial aos dois sistemas de avaliação assinalados e às suas especificidades.

## 1. A escola e a sua especificidade organizacional

O ser humano, enquanto ser eminentemente social, está inserido (consciente ou inconscientemente) em diferentes organizações, isto porque “as *peessoas* nascem, crescem, são educadas, trabalham e se divertem dentro das *organizações*” [Chiavenato, 1998, p. 17 (itálico do autor)]. É no interior das mais variadas organizações (educativas, profissionais e outras) que passamos a maior parte do nosso tempo (Etzioni, 1974a, p. 7), daí podermos afirmar que “vivemos com elas, dentro delas e para elas” (Carmo Moreira, 2005, p. 13). É interagindo nas organizações que o indivíduo adquire conhecimentos que, para além de lhe permitirem atuar e refletir, possibilitam-lhe relacionar-se com os outros de um modo adequado (Perrenoud, 1995, p. 31) numa ‘sociedade organizacional’ (Gibson *et al.*, 1988, p. 24).

A importância que as organizações (formais ou informais) assumem no contexto social, em geral, e na nossa vida diária, em particular, é notória. O desenvolvimento das sociedades está associado à criação de organizações especializadas (Gibson *et al.*, 1988, Mayntz, 1987), conduzindo-nos ao conceito que opõe “organização formal” a “organização social”. A ‘organização formal’ é criada deliberadamente para um fim específico e a ‘organização social’ surge sempre que os indivíduos vivem juntos (Blau & Scott, 1977, p. 17). A perspetiva dicotómica (intencional ou formal / espontânea ou informal) dos autores que acabámos de referir, relativamente à tipologia das organizações, é visível também nas interações sociais que ocorrem no contexto das organizações formais. Referindo-se à estrutura formal e informal das organizações, Schein (1982, p. 14) escreve:

“uma determinada pessoa não apenas tem certo tipo de trabalho e ocupa uma determinada categoria ou status formal como também é variável o grau que essa pessoa goza de confiança e se lhe permite exercer influência em decisões-chave, mesmo que ela, quanto à hierarquia, ocupe uma posição inferior (...) [;] as organizações não somente produzem agrupamentos informais que cruzavam diversos limites funcionais e hierárquicos como também esses agrupamentos eram essenciais ao funcionamento da organização (...). A dimensão da centralidade é especialmente importante se se olham as organizações do ponto de vista desenvolvimental, porque é possível, com o tempo, surgirem agrupamentos informais que não estão representados no organograma formal” (Schein, 1982, p. 14).

Independentemente de, na mesma organização formal, as interações sociais



assumirem um aspeto mais ou menos formal, o certo é que a formalidade da estrutura e a sua continuidade através dos tempos é uma constante (Friedberg, 1995), aspetos que o autor aclara ao escrever:

“As organizações formais não são mais, nesta perspetiva, que a forma artificial, intencional e construída da classe geral das estruturas de ação coletiva produtoras de uma ordem local e contingente. As características e as ‘regras do jogo’ dessas formas, a que M. Crozier e eu próprio chamámos ‘sistemas de ação concretos’ (Crozier e Friedberg, 1977), são o resultado da interação estratégica e dos processos de troca e de poder entre ‘participantes’ que servem ao mesmo tempo para canalizar e para regular” (Friedberg, 1995, p. 158).

No contexto da inserção dos indivíduos em diferentes organizações e do reconhecimento da importância que as organizações formais assumem no desenvolvimento das sociedades, Gibson *et al.* (1988, pp. 23-24) acrescentam:

“Se examinássemos as nossas vidas, a maioria de nós concluiria que as organizações invadem tanto a sociedade como a nossa vida particular. Diariamente estamos em contacto com as organizações. (...) De facto, a nossa sociedade desenvolveu-se graças à criação de organizações especializadas que fornecem bens e serviços de que ela precisa. É duvidoso que o esforço de uma pessoa isolada pudesse fazer muita coisa dentro da nossa sociedade. Na realidade, estamos numa ‘sociedade organizacional’”.

As organizações enquanto realidades complexas e paradoxais possibilitam diferentes perspetivas de análise e, logo, diferentes formas de serem compreendidas (Morgan, 1996, p.17). As possibilidades apresentadas levam Licínio Lima (1998a, p. 48) a alertar para a multiplicidade de definições de organização que daí advém e para a necessidade do recurso a diferentes quadros conceptuais para a sua análise. Contudo, a polissemia do conceito é justificada pela natureza do objeto de estudo e, como referem Azevedo (2002) e Friedberg (1995), pela diversidade de áreas disciplinares, cada uma com interesses diferentes, que se dedicam ao estudo das organizações, contribuindo para um maior conhecimento “tanto da estruturação e do funcionamento das organizações como dos seus efeitos” (Friedberg, 1995, p. 27).

Independentemente do conceito de organização privilegiado, o mesmo é imprescindível para compreender a estrutura e a teoria da organização que lhe está subjacente. Referindo-se à estrutura organizacional, Bilhim (2001, pp. 23-24) refere que o funcionamento das organizações está dependente, por um lado, de quem tem o poder

de decisão (*centralização*) e a função de determinar as regras, as normas e os procedimentos a adotar para orientar os diferentes atores (*formalização*) e, por outro, de alguns aspetos que, englobando a organização no seu todo, dizem respeito aos níveis hierárquicos, à divisão do trabalho e aos diversos graus de especialização (*complexidade*). A diversidade de procedimentos assinalados por Bilhim (2001) relativamente ao funcionamento das organizações remete-nos, na perspetiva de Moessinger (s/d, pp. 157-170), para a questão das organizações democráticas e das organizações autocráticas: as primeiras caracterizadas *pela igualdade de direitos e por um exercício coletivo de decisão* e as segundas pela hierarquização das relações.

Tendo como referente a conceito de organização e, implicitamente, o de modelo de gestão, Etzioni destaca três tipos de organizações e de relações interpessoais: as organizações *coercivas*, nas quais o controlo dos indivíduos, particularmente dos posicionados nos níveis mais baixos da estrutura hierárquica, é assegurado pelo recurso à força física, constituindo esta o principal instrumento de controlo e avaliação e tendo como efeito a alienação dos atores em relação à organização; as organizações *utilitárias*, onde a recompensa constitui o meio privilegiado de controlo dos participantes, desencadeando comportamentos e padrões de desempenho capazes de garantirem a recompensa; e as organizações *normativistas*, onde o controlo exercido sobre os indivíduos se baseia em aspetos legais que acabam por ser percebidos pelos próprios como obrigatórios, garantindo o envolvimento e a sensação de integração dos atores (Etzioni, 1974b, pp. 55-100).

Paralelamente, Bilhim (2001) menciona três aspetos presentes na teoria organizacional: o aspeto *descritivo*, o aspeto *explicativo* e o aspeto *prescritivo*. Em função dos aspetos referidos, conhecemos a forma como as organizações estão constituídas, o motivo que leva os indivíduos a adotarem determinados comportamentos e os procedimentos de atuação, que têm como finalidade tornar as organizações mais eficazes (Bilhim, 2001, p. 25).

Ainda de acordo com o autor em referência, e sustentando a sua análise numa dimensão analítica, as organizações podem ser percecionadas através de diferentes perspetivas, ainda que cada uma privilegie uma abordagem parcelar na dimensão teórico-concetual dos aspetos de gestão e de perceção de organização. Das perspetivas assinaladas, Bilhim (2001, p. 33) assinala: a *perspetiva técnica*, ligada à “teoria dos sistemas”; a *perspetiva política*, associada à “teoria da ação”; e a *perspetiva crítica*, ligada à “teoria marxista”. Na primeira perspetiva, a gestão é concebida como um

instrumento racional destinado ao cumprimento de objetivos; na segunda, tanto as dinâmicas de gestão como as de organização são entendidas como dinâmicas sociais, privilegiando-se os processos de negociação para a gestão e regulação de conflitos; e, na terceira perspectiva, a gestão da organização é entendida como um processo de controlo destinado a explorar a vantagem dessa ligação, ainda que associada à libertação de uma imagem desfocada da realidade social.

Por outro lado, e no sentido de discutir o conceito de organização, Licínio Lima escreve:

“na literatura organizacional e sociológica encontramos quase sempre a palavra organização associada a um epíteto, ou a um qualificativo, de que depende geralmente a própria definição (delimitação) do conceito – *organização social, organização formal, organização informal, organização complexa*, são apenas alguns exemplos” [L. Lima, 1998a, p. 48 (itálico do autor)].

Na literatura organizacional e administrativa, e particularmente nas organizações educativas, os modelos organizacionais são “entendidos como formulações teóricas das organizações escolares, através das quais elas são descritas e interpretadas segundo uma determinada perspectiva que as institui como objetos teóricos com características próprias. Os modelos são corpos agregados de conceitos, de problemáticas e de métodos que permitem apresentar determinadas características dos objetos reais ‘escolas’, subestimando outras” (Sarmiento, 2000, p. 103).

O estudo dos fenómenos organizacionais pressupõe, por um lado, uma *focalização normativa*, correspondente à estrutura e normas formais da organização, e uma *focalização interpretativa* da realidade oculta, nomeadamente as regras não formais e informais, e, por outro, uma *focalização descritiva*, incidindo sobre as disposições manifestas e normas atualizadas, como nos dá conta Licínio Lima [1998a, p. 169 (itálico do autor)] ao referir: “(...) uma *focalização diversificada*, sem a qual não parece ser possível dar conta da diversidade de fenómenos organizacionais – uma *focalização normativa* (estruturas e regras formais), uma *focalização interpretativa* (estruturas ocultas e regras não formais e informais ) e uma *focalização descritiva* (estruturas manifestas e regras efetivamente atualizadas)”.

No sentido de enquadrar a escola como organização com base nos referentes de análise utilizados para a generalidade das organizações e sem que isso o impeça de reconhecer especificidade ao objeto, Licínio Lima refere:

“não obstante a escola, como organização, partilhar com a maioria das outras organizações a presença de um certo número de elementos – objetivos, poder, estruturas, tecnologias, etc. –, de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades, e de acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho, entre outros aspetos, não me parece possível ir muito mais além no seu estudo, nem ultrapassar o enunciado de generalidades, ou até de imagens estereotipadas, sem remeter esta questão para o quadro de modelos teóricos de análise” (L. Lima, 1998a, p. 64).

Este autor considera ainda que, por um lado, a escola pública enquanto organização é o produto dos processos de laicização, de centralização do ensino e do correspondente processo de controlo político-administrativo da educação por parte do Estado e que, por outro, foi a escola pública como organização que possibilitou a afirmação do controlo do Estado (L. Lima, 1998a, p. 46).

A escola, particularmente na sua dimensão organizacional, tem merecido uma atenção especial por parte dos investigadores, tornando-se um dos “objetos de estudo mais procurados pela investigação educacional” (J. Costa, 1998, p.7). O interesse no estudo da escola como organização tem evoluído num *continuum* de valorização das diferentes dimensões da organização e de perspetivas de análise, distanciando-se cada vez mais das investigações *sobre* as escolas. As novas formas de investigação evidenciam uma “investigação na escola ou mesmo *com* a escola e *a partir* da escola” [L. Lima, 1996a, p. 27 (itálico do autor)]. Ainda no sentido de confirmar o interesse pelo estudo da escola enquanto organização e unidade de gestão e a recente tradição no contexto educativo português, João Barroso refere que o interesse manifestado “constitui uma das tendências mais sugestivas do estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, desde o início dos anos oitenta” (Barroso, 1996a, p. 9).

Ainda que o interesse pelo estudo da escola seja comum a diferentes autores (L. Lima, 1996a, 1998a; Barroso, 1996a; J. Costa, 1998, entre outros), as perspetivas de análise são diferentes. Todavia, as diferentes abordagens dos autores em causa complementam-se, proporcionando um maior conhecimento da escola e das suas especificidades. Licínio Lima, influenciado pelos modelos propostos por Per-Erik Ellström (racional; político; de sistema social e anárquico), acaba por privilegiar os modelos racional e anárquico para estruturar o estudo da organização escolar, enfatizando o que denomina por “modo de funcionamento díptico da escola como organização”. O modo de funcionamento da escola apresentado por este autor é justificado pelo facto de tanto os modelos organizacionais “aplicados/aplicáveis” ao

estudo da escola como as imagens a eles associadas se enquadrarem numa das duas faces do modelo díptico, independentemente de se aproximarem, mais ou menos, do “modelo racional-burocrático” ou do “modelo anárquico” (L. Lima, 1998a, pp. 64-85 e pp. 154 -170).

No sentido de explicitar a sua tese (o referido modo de funcionamento díptico das organizações escolares), o autor acrescenta:

“a *ordem burocrática* da conexão e a *ordem anárquica* da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo*. A escola não será, exclusivamente, *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos *modo de funcionamento díptico* da escola como organização” [L. Lima, 1998a, p. 163 (itálico do autor)].

Por sua vez, Jorge Costa destaca as diferentes imagens da organização escolar e, conseqüentemente, as diferentes formas de compreender os contextos das organizações escolares. Neste sentido, o autor escreve:

“não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas (...) o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola” (J. Costa, 1996, pp. 7-8).

Uma imagem (ou metáfora) ou um modelo de análise, dada a sua natureza ideal-típica, corresponde sempre a um processo de redução da realidade. Deste modo, a sua utilização individual apenas nos permite aceder a uma dimensão da realidade em análise. Assim, são associados os contributos das diversas imagens ou dos diversos modelos de que podemos realizar uma aproximação ao real, sem ter a presunção de alguma vez o alcançar. Esta questão constitui, hoje, no interior da comunidade científica uma espécie de truísmo, como assinalam os diversos textos que se debruçam sobre metodologias de investigação em geral e da análise do fenómeno em particular.

O autor em questão (J. Costa, 1998), ao apresentar as diferentes imagens da escola como organização, não deixa de referir essa questão. Assim, as diferentes imagens de escola a que o mesmo se refere são: i) *a escola como empresa*; ii) *a escola como burocracia*; iii) *a escola como democracia*; iv) *a escola como arena política*; v) *a escola como anarquia*; e, vi) *a escola como cultura*). No quadro 2.2 apresentamos, em

termos de síntese, os principais indicadores que caracterizam estas diferentes imagens das organizações escolares.

Conceber a *escola como empresa* pressupõe identificar na mesma um conjunto de características presentes em concepções e práticas desenvolvidas nas áreas de produção industrial (J. Costa, 1996, p. 25) e que apresentamos no quadro 2.2.

Ainda de acordo com este autor, a ideia de ‘escola como empresa’ tem subjacente uma concepção economicista e mecanicista do homem e uma visão reprodutora da educação, concebendo o aluno como matéria-prima a ser moldada.

A concepção de *escola como burocracia* assenta também em indicadores específicos (quadro 2.2) que levam Jorge Costa (1996, p. 39) a referir que o modelo burocrático terá sido dos modelos mais usados e também dos mais contestados na análise da escola enquanto organização e dos sistemas educativos.

A *escola como democracia* é das imagens que, embora constitua um dos lugares mais comuns do discurso educacional português nas últimas três décadas, é “objeto de teorização por parte de investigadores, discutida pelos políticos [e] defendida apaixonadamente por diversos intervenientes educativos” (J. Costa, 1996, p. 55).

A *escola como arena política* distancia-se do tipo de abordagem subjacente a cada uma das imagens organizacionais anteriormente referidas. De acordo com o autor que temos vindo a seguir, os defensores desta imagem recusam “quer a racionalidade linear e a previsibilidade das imagens *empresarial* e *burocrática*, quer a unidade de objetivos e a visão consensual da perspectiva *democrática* (...)” (J. Costa, 1996, p. 73), apresentando um conjunto de indicadores (quadro 2.2) que caracterizariam as organizações escolares.

Os defensores da *escola como anarquia* dão continuidade à rutura já registada pelo modelo político em relação às imagens *empresarial*, *burocrática* e *democrática*, opondo-se também aos indicadores subjacentes à metáfora da arena política. A justificação para esta rutura, como o refere Jorge Costa (1996, p. 89), deve-se ao facto de à “racionalidade, previsibilidade e clareza (ainda que limitadas) das organizações, ou mesmo dos seus atores e grupos, [contrapor-se] a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional”.

A *escola como cultura* tem a sua origem no contexto *empresarial* e na sua cultura. Esta visão tem vindo a assumir preponderância, “constituindo-se uma das principais imagens (em termos não só de importância, mas também de controvérsia) que, desde o início da década de oitenta, diversos estudos situados nesta área de

investigação têm vindo a utilizar” (J. Costa, 1996, p. 109).

Com base nos indicadores apresentados por este autor para cada metáfora ou ideia de modelo de organização escolar e o modo como a organização em questão está estruturada, é perceptível a generalidade das características atribuídas ao modelo de organização burocrático, ainda que alguns dos indicadores constantes do modelo empresarial possam ser também identificados.

No quadro 2.2 que apresentamos a seguir registamos as principais características de cada uma das metáforas elencadas por Jorge Costa (1996) para a escola.

**Quadro 2.2 – Imagens organizacionais de escola: síntese das principais características**

<i>a escola como...</i>					
<i>empresa</i>	<i>burocracia</i>	<i>democracia</i>	<i>arena política</i>	<i>anarquia</i>	<i>cultura</i>
<p>-“estrutura organizacional hierárquica, centralizada (com base na unidade de comando) e devidamente formalizada;</p> <p>-divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções;</p> <p>-ênfase na eficiência e na produtividade organizacional (...);</p> <p>-planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objetivos a alcançar;</p> <p>-identificação da melhor maneira de executar cada tarefa (...) e consequente padronização;</p> <p>-uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos;</p> <p>-individualização do trabalho (a cada indivíduo sua tarefa e seu espaço próprio de atividade; o grupo é menos eficiente” (J. Costa, 1996, p. 25).</p>	<p>-“centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministério da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;</p> <p>- regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho;</p> <p>-previsibilidade o funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização;</p> <p>-formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (...);</p> <p>-obsessão pelos documentos escritos (...);</p> <p>-atuação rotineira (comportamentos estandardizados) com base no cumprimento de normas escritas estáveis;</p> <p>-uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;</p> <p>-pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações;</p> <p>-conceção burocrática da função docente” (J. Costa, p. 39).</p>	<p>-desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões;</p> <p>-utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados;</p> <p>-valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal;</p> <p>- incremento do estudo do comportamento humano (...) e defesa da utilização de técnicos para a ‘correção’ dos desvios (...);</p> <p>-visão harmoniosa e consensual da organização;</p> <p>- desenvolvimento de uma pedagogia personalizada” (J. Costa, pp. 55-56).</p>	<p>-a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;</p> <p>-os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influencias diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;</p> <p>- a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;</p> <p>- os interesses (...) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional;</p> <p>-as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;</p> <p>-interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional” (J. Costa, p. 73).</p>	<p>-a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;</p> <p>-o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluída;</p> <p>- a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias;</p> <p>-um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados;</p> <p>-as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (...) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambiguidade organizacionais;</p> <p>-diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (...), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacional, assumem um carácter essencialmente simbólico” (J. Costa, 1996, p. 89).</p>	<p>-não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola;</p> <p>-a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais cerimónias (a escola é uma mini-sociedade);</p> <p>-a qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma <i>cultura forte</i> entre os membros (...);</p> <p>-em termos de investigação os defensores desta perspectiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se maioritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o seu objeto de estudo para o interior da cultura escolar, designadamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do seu funcionamento;</p> <p>-as tarefas primordiais dum gestor não se devem situar ao nível da estrutura, das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspetos simbólicos (...) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada” [J. Costa, 1996, p. 109 (sublinhado do autor)].</p>



Numa perspetiva complementar, Canavarro (2000) destaca o estudo das organizações educativas com base nas teorias: *positivista*; *biológico-sistémica* e *construtivista*. Enformadas por princípios diferentes, a teoria positivista concebe a organização educativa como uma máquina e como um instrumento de domínio e controlo social, a *biológico-sistémica* concebe a organização como um ser vivo e a *construtivista* privilegia as abordagens cultural e política e concebe a organização como um sistema de processamento de informação.

Podíamos continuar a elencar (e discutir) outros contributos para reafirmar a ideia de escola como uma organização complexa, idêntica em muitos aspetos a qualquer outro tipo de organização, embora com especificidades naturalmente distintas. No sentido de reafirmar a singularidade da organização escolar, Leonor Torres (1997, p. 55) refere:

“a visibilidade da escola como organização tende a diferenciar-se, por exemplo, da empresa em aspetos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional: a centralização do sistema educativo e o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola, traduzidos pelas normas de aplicação universal; a ausência de (ou precária) autonomia organizacional associada à inexistência de uma direção organizacionalmente localizada; assim como a especificidade dos objetivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implementados constituem, em breves traços, as principais características da estrutura organizacional escolar”.

Concluída a abordagem à questão das organizações e, no contexto destas, à organização escolar e às suas especificidades, no ponto seguinte abordamos a gestão democrática desde a revolução de abril até à publicação da Lei de bases do Sistema Educativo, centrando-nos na evolução das questões de autonomia e de avaliação do desempenho profissional docente.

## **2. A gestão democrática desde a revolução até à publicação da LBSE (1974-1985): a evolução dos tópicos *autonomia* e *avaliação do desempenho docente***

A escola é, do ponto de vista organizacional, e como vimos na secção anterior, uma organização complexa e, por isso, passível de ser estudada à luz de vários modelos de análise sem que, contudo, qualquer um deles possa, por si só, reconstituir a realidade do seu funcionamento. Associada a este tipo de organizações permanece uma administração centralizadora que uniformiza o modo de funcionamento do sistema educativo, transformando as escolas em ‘centros de execução de decisões centralmente tomadas’<sup>20</sup>. Trata-se de uma administração que o “Projeto Global de Atividades”, apresentado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), classifica como centralizada e burocrática, gigantesca e inflexível, irracional e inoperante, ineficaz e ineficiente, como se pode constatar através do seguinte excerto:

“o carácter fortemente centralizado da administração, com base num Ministério que se apresenta como uma máquina gigantesca e pouco flexível e com uma organização destituída de racionalidade, em virtude da introdução de lógicas diversas adotadas no decurso do tempo” (CRSE, 1986, p. 29).

Assumindo que a relação que a administração educativa estabelece com as escolas é caracterizada por uma vocação fundamentalmente regulamentadora, Natércio Afonso refere: “nesta lógica, a escola é entendida e tem funcionado como um serviço periférico do Estado, lugar de execução de políticas decididas centralmente, para mera prestação do serviço público de educação” (N. Afonso, 1999, p. 55). Esta relação de subordinação das escolas à administração central traduz sempre princípios ideológicos e político-constitucionais de um período e contexto específicos. De acordo com Licínio Lima (1998b),

---

<sup>20</sup> Questionado João de Deus Pinheiro, à data Ministro da Educação, sobre uma “administração altamente centralizada como a nossa”, o mesmo responde: “(...) as escolas são quase sufocadas por circulares perfeitamente anódinas, as quais chegam às escolas dizendo ‘faça-se assim, faça-se assado’, independentemente do tipo de escola, se está numa zona rural ou numa zona urbana, se tem muitos ou poucos alunos, se tem muitos professores profissionalizados ou efetivos, se é uma escola com instalações recentes, se tem ginnodesportivo... Isto é um sistema que, enquanto for gerido a nível central, não vemos possibilidade de reformar” (L. Lima, 2002a, p. 61).

“A configuração do sistema educativo, o aparelho administrativo e a organização das escolas não podem, por aquela razão, ser naturalizados – são o que são, não por não poderem ter sido (ou vir a ser) outra coisa, mas exatamente devido ao facto de terem sido (e de continuarem a ser) construídos socialmente num espaço e num tempo concretos, por atores concretos que os produzem e reproduzem. As suas formas, passadas e recentes, têm sido socialmente e politicamente moldadas, fortemente institucionalizadas, e normativizadas, mantendo praticamente inalterada uma tradição centralista de poder e de controlo político e administrativo” (L. Lima, 1998b, p. 24).

O mesmo autor (1998a e 2003a), sobre este tema, e no sentido de reafirmar que o carácter centralizador da Administração Central não só não é novo como permaneceu depois da *Revolução da Abril de 1974*, destaca:

“Até mesmo em períodos revolucionários, como o que ocorreu na sequência do 25 de Abril de 1974, as estruturas centrais nunca descentralizaram ou devolveram poderes a partir de um projeto democrático de descentralização da educação e de autonomia das escolas. Antes foram forçadas, na prática, a aceitar ou a dar cobertura legal, quase sempre *a posteriori* e com carácter transitório, a iniciativas de inspiração autogestionária que emergiram a partir das periferias, para logo que as circunstâncias políticas o permitiram (e bastante mais cedo do que ocorreu na generalidade dos sectores da administração pública) reevocarem os poderes perdidos e reconstruírem o paradigma da centralização” (L. Lima, 2003a, p. 21).

Reconhecemos, para compreender as políticas educativas definidas ao nível da direção e gestão das escolas, a importância da conjuntura político-social que, em Portugal, antecedeu a Revolução de Abril de 1974, mas também a importância das transformações pelas quais tem passado o Estado nas últimas décadas e que, com respeito pelas especificidades de Portugal, traduzem também o que vem acontecendo no contexto dos países centrais do sistema mundial e conduzem ao que Almerindo Afonso (1998, p. 204) classifica de “desenvolvimento recente do *Estado educacional (semi)periférico*” [itálico do autor]. A este propósito, noutra obra, o mesmo autor escreve: “o Estado, enquanto sujeito político, vem impondo e induzindo mudanças mais ou menos profundas na administração dos sistemas educativos, não apenas porque continua a exercer o seu papel como instância de regulação social, mas também (...) porque ele próprio está a mudar profundamente, sendo certo que os sentidos dessas mudanças, mais ou menos perceptíveis consoante os casos, só podem ser avaliadas se para além do contexto global forem consideradas igualmente as respetivas especificidades nacionais” (A. Afonso, 1999, p. 127).

Assim, numa perspetiva diacrónica, muito sucinta, contextualizamos a questão

da autonomia, administração e gestão das escolas públicas em momentos específicos, no período subsequente à *Revolução de Abril de 1974*.

A abordagem, neste trabalho, da problemática da autonomia, administração e gestão das escolas públicas justifica-se por entendermos não ser possível compreender e contextualizar os processos de avaliação do desempenho profissional docente sem os enquadrarmos, por um lado, nas lógicas que presidem à administração e gestão das escolas e, por outro, nos papéis que os órgãos de gestão assumem nos processos de avaliação. A nossa tese é que, num quadro de regulação de um sistema fortemente centralizado, qualquer sistema de avaliação a implementar só pode ser tributário dessa relação marcadamente assimétrica entre o centro e as periferias. Se tivermos em atenção a dimensão política da avaliação (e a tipologia que B. MacDonald nos propõe) só as modalidades de “avaliação burocrática” e “autocrática” podem emergir num contexto com estas características. Práticas centradas nos princípios constitutivos de uma avaliação democrática só podem ter carácter excecional e residual.

## **2.1. 1974-1976: normativos do período autogestionário**

Em finais de abril de 1974, Portugal vivia os primeiros dias de democracia. A *Revolução dos Cravos* tinha desencadeado mudanças em todos os setores da sociedade e novas formas de participação democrática, situações a que o sector educativo também não ficou alheio, chegando mesmo a encarar-se a educação como o caminho através do qual novos valores se implementariam<sup>21</sup>. Deste modo, a mobilização social dos atores escolares torna-se uma realidade<sup>22</sup>, como refere Licínio Lima:

---

<sup>21</sup> A este propósito, escreve Stephen Stoer: “com a revolução do 25 de abril de 1974 deu-se uma tremenda expansão e renovação das instituições da sociedade civil. (...) Esta necessidade tornou-se evidente em todo o sistema de ensino em geral, onde se verificou um alargamento dos aspetos democráticos populares da reforma Veiga Simão, os quais foram levados até ao ponto de terem existido tentativas sérias quer de construir uma escola socialista quer de usar ativamente a educação para construir a sociedade socialista. O importante papel da educação durante a conjuntura revolucionária – embora com variadas ênfases nos diferentes governos provisórios – foi, assim, o de um retorno a noções de consenso e também inculcação ideológica, mas, desta feita, através da atividade e controlo populares” (Stoer, 1986, pp. 60-61). Esta posição é também corroborada por José Alberto Correia ao afirmar que em “(...) Portugal, no contexto revolucionário de abril de 74, esta mesma definição conduziu a uma politização da educação (...) [,] a uma definição da educação inseparável da erupção do político no campo educativo. (...) A contribuição da educação para a democracia é inseparável da construção da *educação democrática*” [Correia, 1999, p. 83 (itálico do autor)].

<sup>22</sup> Neste sentido, João Barroso escreve: “a realidade da escola, como sistema social e como organização, diluía-se sob o efeito de dois movimentos contraditórios (...) [:] um centrípeto, outro centrífugo (...)”

“nas escolas, designadamente nas escolas do ensino secundário, foi despoletado com o 25 de abril um movimento de participação docente e discente polifacetado, contraditório e conflituante, mas que num primeiro momento foi desenvolvido em torno da conquista do poder e de autonomia face à administração central (...), em busca de um ordenamento democrático e participativo para a organização da escola, com destaque para as conceções autogestionárias” (L. Lima, 1998a, p. 204).

A mobilização dos atores escolares traduziu-se na realização de assembleias de professores e alunos que, em muitas escolas, decidiram afastar reitores e diretores e os que permaneciam no exercício dos cargos desempenhavam novas funções. Iniciava-se, assim, à margem de qualquer orientação superior ou orientação oficial, um processo de construção de formas alternativas de governo das escolas (L. Lima, 1999, pp. 61-62)<sup>23</sup>. Com o poder “conquistado pelas assembleias”, desenvolve-se, num período muito curto de tempo, um processo cuja primeira fase, como refere o mesmo autor, noutra obra, “pode ser localizada entre 25 de abril e 27 de maio de 1974” (L. Lima, 1998a, p. 235)<sup>24</sup>, tendo professores e alunos assumido a direção de muitas escolas, processo consubstanciado pela destituição dos reitores e diretores (nomeados pelo governo na base da confiança política) e pela eleição dos órgãos de gestão da escola “(...) eleitos por diferentes processos, com diferentes denominações e composições” (L. Lima, 1998a, p. 235).

Foram surgindo, assim, nas escolas formas próprias de autogestão, que representaram, nalguns casos, cortes abruptos com a tutela, num processo mais ou menos espontâneo de apropriação e recriação locais da autonomia conjunturalmente determinada (A. Afonso, 2002a<sup>25</sup>; Édio Martins, 2002).

---

[:] o segundo movimento surgia como a ‘perversão’ resultante da margem de autonomia dos atores” (Barroso, 1992, p. 180).

<sup>23</sup> Também sobre o poder “conquistado” pelas escolas, Rui Grácio destaca: “nas escolas, implantaram-se esquemas de gestão democrática, com a participação conjunta em órgãos colegiais de representantes eleitos de professores, de alunos, de pessoal administrativo e auxiliar. Verificou-se uma maior iniciativa pedagógica das escolas e uma descompressão considerável nas relações educativas, nas formas de avaliação dos alunos” (Grácio, 1995, p. 410).

<sup>24</sup> Referindo-se também, de forma idêntica, à “primeira fase” proposta por Licínio Lima (1998a), Natércio Afonso escreve: “o carácter persecutório, autoritário e de controle político que assumiam os diretores e reitores dos estabelecimentos de ensino durante o regime do Estado Novo, nomeados pelo governo na base da confiança política, conduziu à sua destituição espontânea, na maior parte das escolas, por meio de assembleias de professores e funcionários, logo nas semanas seguintes à queda do regime, em 1974. Criou-se assim um processo de administração baseado em assembleias gerais e comissões de gestão eleitas, adequado ao ambiente de profunda agitação política da época” (N. Afonso, 1988, p. 6).

<sup>25</sup> Almerindo Afonso já assumia esta posição em 1999, no artigo publicado na revista *Inovação*, vol. 12, n.º 3.

Boaventura de Sousa Santos, a propósito da facilidade com que as escolas assumiram os processos de gestão perante um Estado que, no entender do mesmo, parece ter hibernado, escreve:

“não se operaram transformações profundas nas formas organizativas do Estado e a ideologia autoritária da administração pública manteve-se intacta, apesar de paralisada. *O que há de mais característico e até de mais original na crise do estado português neste período é precisamente a capacidade do estado para se manter intacto através de uma paralisia administrativa generalizada durante bastante tempo e no seio de lutas sociais muito agudizadas.* (...) A paralisia institucional permitiu ao Estado manter-se intacto, de reserva, até que o bloqueio do poder desse lugar a um novo bloco de poder” [B. Santos, 1984, pp. 20-22 (itálico do autor)].

Também, a este propósito, Stoer refere:

“Com a revolução de 25 de abril, todavia, as condições foram profundamente alteradas. Deu-se, de um momento para o outro, uma deslocação do poder do Ministério da Educação para as escolas, dos diretores de escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil. A iniciativa local após o 25 de abril, isto é, a iniciativa ao nível da população escolar, comandou os acontecimentos, pelo menos durante os primeiros seis meses da revolução, e durante muito mais tempo em termos dos seus efeitos duradouros. Depois do 25 de abril, nas escolas, tudo se passou como se tivessem sido *ocupadas* pelos próprios professores e alunos” [Stoer, 1986, p. 127 (itálico do autor)].

É na conjuntura política e social apresentada que é publicada legislação no sentido de dar forma legal a muitos dos princípios de autogestão produzidos em contexto escolar (L. Lima, 1996b, p. 23), da qual destacamos: o DL n.º 221/74, de 27 de maio; o DL n.º 735-A/74, de 21 de dezembro; e o DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

O DL n.º 221/74, de 27 de maio, aplicável a todos os níveis de ensino, incluindo o superior, “legaliza” a tomada do poder pelas “comissões de gestão”<sup>26</sup>, como se

---

<sup>26</sup> Natércio Afonso, referindo-se ao poder atribuído às “comissões de gestão”, afirma: “em muitos casos, o poder residia não nas comissões de gestão eleitas mas nas assembleias gerais da escola onde tudo se discutia em reuniões intermináveis” (N. Afonso, 1993, p. 141). Esta posição é também defendida por Licínio Lima quando escreve: “(...) eram estas assembleias que governavam muitas das escolas, o que era entendido como um fator de *desgoverno e de anarquia* por muitos observadores e responsáveis da administração central” [L. Lima (1992), 1998a, p. 240 (itálico do autor)]. Para este autor, do ponto de vista apresentado, estas assembleias constituíam-se como um obstáculo ao exercício das funções de direção e controlo por parte do ministério da educação, sendo, portanto, necessário encontrar soluções organizacionais e administrativas que pusessem fim às mesmas. A primeira tentativa feita no sentido de dificultar a realização de assembleias e plenários traduz-se na publicação do Despacho Conjunto das secretarias de estado da Administração Escolar e da Orientação Pedagógica, de 27 de novembro de 1974 [L. Lima (1992), 1998a, pp. 241-243].

depreende do referido no preâmbulo, onde se afirma: “[há] a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar<sup>27</sup> e sem prejuízo de outras medidas que venham a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino”. No artigo 1.º, do mesmo documento, salienta-se: “a direção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministério da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de abril de 1974”. O artigo 3.º acrescenta: “as comissões de gestão escolherão entre os docentes um presidente que as representará e assegurará a execução das deliberações coletivamente tomadas”.

A propósito deste normativo e do carácter transitório que assume a “deslocação do poder do Ministério da Educação para as escolas” (Stoer, 1986, p. 127), Licínio Lima destaca:

“Desde cedo, e nos primeiros momentos, a administração central é forçada a ceder mas retém, no essencial, ainda que mais potencialmente do que efetivamente, a sua ascendência administrativa sobre as escolas – está numa situação de *finca-pé*, embora com alguma perda no terreno, mas a procurar fincar-se suficientemente para não resvalar em definitivo e para poder vir a recuperar” [L. Lima, 1998a, p. 237 (itálico do autor)].

O DL n.º 221/74 constitui o primeiro documento a ser publicado sobre a gestão das escolas, numa fase em que o Ministério perde o controlo sobre as mesmas e se vê obrigado a legalizar (como revela o normativo, nos excertos acima citados) aquilo que nas escolas já se praticava e que se tratava, na verdadeira aceção do termo, de “autonomia” (L. Lima, 2002c, p. 16). Não foi uma autonomia resultante de um processo intencional de descentralização de poderes e competências do Ministério da Educação e da Cultura para as escolas, num quadro de uma política nacionalmente pensada e aplicada, mas um assumir de poderes por parte das últimas, que o ministério se viu obrigado a reconhecer legalmente.

Esta situação não se prolonga por muito tempo e a autonomia das escolas fica condicionada ao definido pelo DL n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, considerado como “(...) o anúncio do primeiro golpe de morte na autonomia e na gestão pedagógica” (L. Lima, 2002c, p. 17). Este DL recheado de “intenções normalizadoras”, dá início ao que

---

<sup>27</sup> A comunidade escolar a que o documento se refere não inclui os representantes dos pais e encarregados de educação, elementos até à época sempre excluídos.

Licínio Lima (1998a, p. 277) designa de “terceira fase” da implantação da gestão democrática<sup>28</sup>. Este normativo: estabelece o novo ordenamento da administração e gestão das escolas preparatórias e secundárias; institui uma nova filosofia organizacional das escolas, tendo por base o “conselho diretivo”<sup>29</sup>, o “conselho pedagógico”<sup>30</sup> e o “conselho administrativo”<sup>31</sup>, veiculando formas de democracia representativa (pela primeira vez no sistema educativo português se propõe a eleição do conselho diretivo, com representação paritária de professores e alunos); regulamenta os processos eleitorais, impossibilitando, como menciona o artigo 5.º, os antigos reitores e todos os atores identificados com o anterior regime de serem elegíveis para o conselho diretivo; ainda no artigo 32.º, prevê a possibilidade de criação de assembleias consultivas (sem carácter deliberativo), necessitando a sua realização de autorização do conselho diretivo.

Com referência às alterações que a nível da gestão das escolas o diploma prevê, Licínio Lima afirma:

“Trata-se, no essencial, de uma inovação estrutural (e mesmo esta de pequeno alcance), a que falta um conteúdo próprio e substancial. Não existe um projeto pedagógico para a *gestão democrática* capaz de atribuir às alterações morfológicas um sentido mais profundo de mudança e de apontar para a realização de uma escola democrática nos domínios da organização administrativa e pedagógica, dos processos, das relações sociais do novo papel da escola e da abertura à comunidade (...) não é tanto à luz de um

---

<sup>28</sup> De acordo com as fases propostas por Licínio Lima para a implementação da “gestão democrática”, a “primeira fase” localiza-se entre o 25 de abril e o 27 de maio de 1974 (data de publicação do Decreto-Lei n.º 221/74); a “segunda fase”, no período de 27 de maio a 12 de dezembro de 1974 (data de publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74); a “terceira fase” tem início ainda em 1974, com a publicação do Decreto-Lei que acabámos de mencionar, prolongando-se até 23 de outubro de 1976 (data de publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76). São as fases apresentadas que consubstanciam aquilo que o mesmo autor designa de “ensaio autogestionário”, caracterizado pela deslocação do poder para as escolas, pela participação ativa e mobilização, pela democracia direta e autonomia, ou seja, que constituem o “primeiro período da direção/gestão das escolas”. O “segundo período da gestão democrática” prolonga-se até ao início da década de noventa e nele se incluem a “quarta fase”, caracterizada pela oposição de alguns sectores escolares ao Decreto-Lei n.º 769-A/76, que se prolonga até 1980, fase de “normalização”, e a “quinta fase”, associada à revalorização dos princípios propostos no mesmo Decreto-Lei (L. Lima, 1998a, pp. 232-283).

<sup>29</sup> Do conselho executivo fazem parte representantes dos professores, dos alunos, do pessoal administrativo e do pessoal auxiliar (artigo 2.º).

<sup>30</sup> A constituição do conselho pedagógico conta com a representação dos docentes e dos alunos com exceção dos estabelecimentos que lecionem apenas os 1.º e 2.º anos do curso normal do ensino preparatório (artigos 22.º e 23.º).

<sup>31</sup> Deste órgão fazem parte o presidente (presidente do conselho diretivo), um vogal (eleito pelos elementos do conselho diretivo, entre os seus membros docentes) e um vogal que será o chefe dos serviços administrativos, ou quem exerça as suas funções (DL n.º 755-A/74, de 21 de dezembro, artigo 29.º, números 2, 3 e 4).



novo projeto de escola que este diploma deve ser analisado, mas sobretudo à luz de uma normalização da vida escolar e de uma recuperação do aparelho administrativo central, no sentido de retomar os seus poderes e a sua função de controlo, de se reafirmar como protagonista. (...) Trata-se (...) de um sinal de evidente reanimação da burocracia centralizada (...)” [L. Lima (1992), 1998a, p. 245 (itálico do autor)].

Como destaca este mesmo autor, a transferência de poderes de decisão para as escolas é pouco significativa e, a confirmá-lo, o artigo 31.º determina: “(...) os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatórios e secundário continuarão sujeitos à superintendência dos competentes órgãos e serviços centrais do ministério da educação e cultura”. Deste modo, enfatiza o mesmo autor, é “o início do processo de reconstrução do paradigma da centralização e o retorno do poder ao centro” (L. Lima 1998b, p. 33). Trata-se de um normativo que revela uma certa preocupação em regulamentar os processos eleitorais e acabar com as assembleias deliberativas dos professores, às quais cabia tudo decidir dentro das escolas. De acordo com este normativo, cabe aos conselhos diretivo e pedagógico a responsabilidade de decidir sobre os assuntos da escola. Com as medidas agora adotadas, protagonizadas pelos novos órgãos de gestão com as competências que lhes são atribuídas, provavelmente o Ministério procurava alguém que, a nível da escola, assumisse a responsabilidade das políticas por ele definidas, uma extensão do próprio Ministério.

O DL n.º 735-A/74 é o segundo normativo sobre a gestão das escolas, publicado no “período revolucionário” (Stoer, 1986), numa conjuntura política de sucessivos Governos Provisórios, e que, em termos práticos, teve pouco impacto, na medida em que a maioria das escolas ignorou a constituição do conselho pedagógico e funcionou apenas com o conselho diretivo que executava as decisões dos plenários de professores (L. Lima, 2002c, p. 17). Na sequência da legislação produzida sobre a gestão das escolas, no período designado por Grácio (1995) e Licínio Lima (1998a) de período de “normalização”, é publicado o DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro<sup>32</sup>. Este normativo institucionaliza um modelo de gestão das escolas públicas dos ensinos preparatório e

---

<sup>32</sup> A propósito deste normativo, Stephen Stoer reconhece o facto de o mesmo ter conseguido “(...) dar forma jurídica ao impulso democrático que, finalmente, necessitava de institucionalização. Daí, a natureza ambígua das leis e isto porque: por um lado, com as inevitáveis modificações, representavam a aceitação de um processo educativo iniciado ‘fora’ do estado, processo esse que, particularmente com a ‘normalização’ (procedendo à alteração das leis) foi em grande medida deslocado para a esfera do estado; por outro lado, significava que o estado era *obrigado* a aceitar uma nova forma de escolarização não criada por ele. A revolução impôs ao Estado a gestão democrática nas escolas. (...) A gestão democrática nas escolas trouxe uma significação adicional à democracia no ensino em Portugal” [Stoer, 1986, pp. 152-153 (itálico do autor)].

secundário<sup>33</sup>. No preâmbulo do mesmo, numa tentativa de enquadrar o documento no contexto político e social da época, pode ler-se: “a escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, se levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para o funcionamento de qualquer sistema educativo”. Logo a seguir, enfatizando o “vazio legal” resultante da não avaliação do normativo anterior<sup>34</sup>, o documento refere ainda:

“é tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses coletivos. Todavia não poderá esquecer-se que toda a organização se destina a permitir alcançar objetivos de ordem pedagógica, o que anteriormente não foi regulamentado e agora se considera fundamental”<sup>35</sup>.

A estrutura organizacional global do DL n.º 769-A/76 não é muito diferente daquela que sustenta o DL n.º 735A/74, continuando a considerar-se o conselho diretivo (órgão deliberativo e executivo)<sup>36</sup>, o conselho pedagógico (órgão de orientação pedagógica)<sup>37</sup> e o conselho administrativo (órgão de gestão financeira e orçamental)<sup>38</sup> como órgãos responsáveis pelo funcionamento das escolas<sup>39</sup>. Paralelamente, constata-se no documento uma maior regulamentação das regras definidas, quer para a constituição

---

<sup>33</sup> O modelo de gestão do ensino superior é regulamentado pelo DL n.º 781-A/76.

<sup>34</sup> A este propósito, no DL n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, que, pela primeira vez, regulamentou a gestão democrática nos estabelecimentos públicos dos ensinos preparatório e secundário, estabeleceu-se que o mesmo será “obrigatoriamente revisto até 31 de agosto de 1975” (preâmbulo), situação que veio a acontecer, mais de um ano depois, com a publicação do DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

<sup>35</sup> DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro, preâmbulo.

<sup>36</sup> O conselho diretivo, dependendo do número de alunos de cada estabelecimento, era constituído por três ou cinco representantes dos professores (respetivamente, menos de mil e mil ou mais alunos), dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente, eleitos de entre os pares (artigo 2.º).

<sup>37</sup> O conselho pedagógico era constituído pelo presidente do conselho diretivo, por um docente de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade (eleitos pelos respetivos docentes) e por delegados dos alunos, um por cada ano de escolaridade (artigos 22.º e 23.º).

<sup>38</sup> O conselho administrativo era constituído por um presidente, um vice-presidente e um secretário. O presidente era o presidente do conselho diretivo ou, por delegação de competência, um vice-presidente; o vice-presidente era o secretário do conselho diretivo; o secretário era o chefe da secretaria (artigo 32.º).

<sup>39</sup> DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro, artigo 1.º.

dos órgãos, quer para a atribuição de competências aos mesmos, remetendo, de acordo com o artigo 56.º, número 1, para publicação posterior (até março de 1977) os “(...) regulamentos do funcionamento interno dos conselhos diretivo e pedagógico (...)”. As especificidades das competências dos corpos diretivos a que o documento se refere são definidas na Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro<sup>40</sup>, e na Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro<sup>41</sup>, procurando-se, deste modo, que todas as formas da vida organizacional da escola fossem reguladas a nível ministerial. Na análise aos normativos referidos, é notável o número de tarefas atribuídas aos dois órgãos, em especial ao conselho pedagógico, constatando-se uma convergência de poderes no presidente do conselho diretivo, que assumia também as funções de presidente dos conselhos pedagógico e administrativo. Contudo, na prática, as atribuições conferidas são limitadas por normas e regras precisas enviadas às escolas, mantendo-se, como referem João Formosinho (1989) e Licínio Lima (1998a), o controlo da gestão por parte dos serviços centrais do Ministério da Educação, enformado pela publicação de normas e regulamentos que definem a ação dos órgãos de direção das escolas básicas e secundárias. Neste sentido, Licínio Lima (1998a, p. 293) salienta:

“apesar de tantas atribuições e competências, no essencial a direção pedagógica está extremamente localizada, regendo-se por normativos nacionais que regulamentam tudo, ou quase tudo – currículo, avaliação, faltas, distribuição de serviço docente, critérios de constituição de turmas, programas, etc.”.

Esta tendência política foi ainda reforçada a nível intermédio pela Portaria n.º 970/80, que introduziu alterações nas funções dos conselhos de diretores de turma, e pelo DL n.º 211-B/86 que, no mesmo sentido, atribuiu novas funções aos coordenadores de diretores de turma.

---

<sup>40</sup> Na Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro, o conselho diretivo é definido como “(...) o órgão deliberativo do estabelecimento de ensino, excetuada a competência específica do conselho pedagógico no que respeita à orientação pedagógica e do conselho administrativo em matéria de gestão financeira e orçamental” (número 1.º), destacando-se como suas competências, entre outras, as seguintes: “cumprir os diplomas legais e regulamentares e determinações em vigor, resolvendo os casos do seu foro e comunicando os restantes aos competentes serviços do Ministério; facultar aos serviços inspetivos e pedagógicos toda a colaboração que lhe seja solicitada” (números 3.1.1 e 3.1.2.).

<sup>41</sup> Na Portaria n.º 679/77, o conselho pedagógico é definido como “(...) o órgão de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino” (número 1), destacando-se com esta competência, entre outras, a seguinte: “interpretar as instruções e normas dimanadas dos serviços centrais” (número 3.1.3.).

Compreende-se, deste modo, que o documento não atribui autonomia às escolas, antes reforça o poder da administração central e a conseqüente subordinação das escolas à mesma, assistindo-se a um processo de recentralização do poder. A este propósito, Licínio Lima refere mesmo:

“A arquitetura organizacional global *decretada* pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, não diferia muito daquela que já estava consagrada no Decreto-Lei n.º 735-A/74, podendo mesmo afirmar-se que era sensivelmente a mesma, assente em três órgãos – conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo. Do ponto de vista organizacional (...) era um desenvolvimento do anterior, na lógica própria de uma administração centralizada que agora detinha condições para ir *mais longe*” [L. Lima, 1998a, p. 266 (itálico do autor)].

São práticas de gestão centralizada como as enunciadas acima que estão na base do DL n.º 769-A/76, designado por decreto da “gestão democrática”, e da sua aplicação generalizada a todos os estabelecimentos de ensino através de um modelo uniforme que, embora realçando a “gestão e o funcionamento”, mantém assegurada a função de controlo pela administração central, situação que fica clara com a publicação dos normativos que definem o modo de funcionamento dos conselhos diretivo e pedagógico. Este Decreto-lei, face ao que as escolas tinham conquistado em termos de direção, na sequência da *Revolução dos Cravos*, revelou-se um modelo esvaziado de poderes de direção (L. Lima, 1998a). Do mesmo modo, Correia refere que a “ideologia democrática” dá origem a uma definição jurídica, ou seja, “a preocupação em assegurar a ordem educativa, regulamentando a gestão democrática das escolas no respeito por um conjunto de regras codificadas juridicamente para garantir a participação escolar e inibir o desenvolvimento da ação social no campo educativo, constitui uma subordinação das comunidades ao Estado” (Correia, 1999, p. 88).

Nas perspetivas apresentadas, relativamente à posição assumida pelo governo em assegurar a função de controlo e a inibição do desenvolvimento da ação popular, o Estado parece pôr fim à hibernação em que se encontrava (B. Santos, 1984, pp. 22-23), numa fase em que se começa a sentir o cansaço do movimento popular (Grácio, 1995, p. 341)<sup>42</sup>, situação que conduz ao ressurgimento das práticas administrativas centralistas (L. Lima, 1998a, p. 267).

---

<sup>42</sup> A este propósito e no caso concreto da apatia revelada agora pelos atores escolares, Rui Grácio escreve: “(...) a paz relativa das escolas e das comunidades envolventes parece alimentar-se mais da lassidão estudantil e docente, e do desencorajamento da criatividade popular, do que do empolgação em tarefas construtivas. Essa ‘paz’ é cómoda para quem manda, mas pobre de

Em termos de políticas educativas, as transformações ocorridas no período que se segue à *Revolução de Abril de 1974* e à publicação do DL n.º 769-A/76, com exceção do DL n.º 221/74, de 27 de maio, revelam que o controlo do sistema educativo continua a ser o objetivo estratégico do Ministério.

Num contexto em que a tradição das políticas educativas é extremamente burocrática e centralizadora, a “gestão democrática” constitui um obstáculo à implementação de tais políticas. A este propósito, Natércio Afonso escreve:

“Este modelo de administração, gerado pela conjuntura da estabilização política de 1976, cristalizou num *status quo*, num ponto de equilíbrio entre a pressão centralizadora do poder político e a tradição ‘democrática’ entretanto enraizada e fortalecida pelo seu valor simbólico. Em termos práticos, tal cristalização configura uma estrutura de funcionamento que respeita o valor simbólico e mítico dos administradores eleitos (principalmente por professores), ao mesmo tempo que se esvaziam as suas competências próprias, o seu ‘corredor de liberdade’ através de uma regulamentação cada vez mais restritiva veiculada por abundante legislação casuística” [N. Afonso, 1988, p. 6 (itálico do autor)].

No entanto, os sucessivos governos continuaram a manter um discurso de apoio à gestão democrática ao mesmo tempo que, com uma política centralizadora, implementavam medidas de redução do estatuto e das competências dos órgãos de gestão, na medida em que tudo era decidido pelo Ministério da Educação. Esta prática caracteriza exemplarmente a ação de todos os governos ao longo de 40 anos.

No contexto apresentado, o processo de institucionalização do que ficou conhecido como “gestão democrática” começou logo nos primeiros meses que se seguiram à *Revolução de Abril de 1974*, ainda que, em termos políticos, esteja associado à publicação do DL n.º 769-A/76 que, de acordo com diferentes autores, deu início ao “período de normalização” (Stoer, 1986; Grácio, 1995; L. Lima, 1998a), período localizado entre de 1976 e 1986, tendo apresentado uma longevidade que, face à contestação que sofreu, ninguém conseguiria antever (foi revogado apenas em maio de 1998, ou seja, 22 anos após a sua publicação).

No tocante à avaliação do desempenho profissional docente no período autogestionário não encontramos qualquer diploma que faça referência explícita à mesma.

---

virtualidades criadoras. Antes propícia à restauração tendencial de normas e práticas antigas, que, no foro escolar, se vão recuperando a coberto de medidas administrativas (...)” (Grácio, 1995, pp. 353-354).

## **2.2. A ADD em Portugal: breves notas acerca da sua emergência e evolução**

### **2.2.2. A ADD desde Marquês de Pombal até ao “Estado Novo”**

Numa administração escolar aparentemente menos centralizada, a questão da avaliação do desempenho docente continua a colocar-se ao nível dos normativos emanados pela tutela. No entanto, na análise à legislação a que temos vindo a aludir e a outra de âmbito escolar publicada e consultada no período em causa não encontramos nenhuma referência explícita à avaliação do desempenho profissional docente, o que não significa que esta dimensão de avaliação (agora com menor visibilidade por razões que se prendem com o momento político que se vivia na época) não tenha feito parte da agenda política. A questão da ADD parece ser tão velha como a escola, pois podemos encontrar referências explícitas pelo menos a partir de 1768 (com a criação da inspeção geral do ensino) e, posteriormente, com a institucionalização do ensino em Portugal (1772)<sup>43</sup>, mantendo-se em longos períodos sujeita apenas a procedimentos típicos de uma avaliação do desempenho de tipo burocrático ou formal.

Ainda que não se enquadre no período de tempo que estamos a analisar, mas pela importância de que este tipo de avaliação se reveste no nosso trabalho e pela relevância que a mesma assumiu durante o Estado Novo (em muito semelhante àquela que lhe é atribuída na atualidade), não podemos (até para compreendermos melhor o modelo de avaliação sustentado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro) deixar de fazer, em primeiro lugar, uma breve abordagem à génese da avaliação do desempenho docente em Portugal e sua continuidade durante o Estado Novo. Para o efeito, socorremo-nos dos normativos que nos parecem melhor elucidar tal processo e que nos comprovam que a temática da avaliação do desempenho docente (ainda que com figurações diferentes, mas com propósitos em muito semelhantes) não é um fenómeno exclusivo da atualidade.

A avaliação do desempenho docente em Portugal, naturalmente com uma relevância social muito diferente da que esta dimensão da avaliação educacional possui na atualidade, remonta a 1768, data em que, por Alvará de 5 de abril, foi criada a inspeção escolar, ainda que a institucionalização do ensino no nosso país date de 1772,

---

<sup>43</sup> Ver Rómulo de Carvalho (1996).

como consta na Lei de 6 de novembro do mesmo ano. Na sequência das medidas a implementar, a Lei em questão faz referência a uma série de procedimentos a cumprir, nomeadamente, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem (matérias a lecionar e metodologia a adotar) e à avaliação do mesmo, tendo os serviços da Inspeção sido delegados na *Real Mesa Censória*<sup>44</sup>. De acordo com o normativo, compete ao Presidente da Real Mesa Censória nomear os elementos da mesma para, com uma periodicidade de quatro meses, visitarem, sem aviso prévio, as escolas e observarem as aulas, dando conta dos progressos e dos defeitos para que os últimos sejam solucionados rapidamente e de forma eficaz. O documento faz ainda referência à aplicação da medida em todo o país e à visita do “inspetor” sem aviso prévio, à não identificação antecipada do mesmo e, ainda, ao facto de as visitas agendadas a cada estabelecimento de ensino serem efetuadas por elementos sempre diferentes. Paralelamente, são atribuídas à Real Mesa Censória competências para interferir junto dos estabelecimentos escolares nas qualificações e nomeações dos professores que os devem dirigir e, ainda, na determinação dos lugares em que devem exercer. Por outro lado, o mesmo *documento regulador* define os procedimentos que o órgão em causa deve cumprir para o provimento de professores, particularmente em relação ao exame a efetuar previamente pelos mesmos<sup>45</sup>. Se tivermos em atenção as funções que este órgão assume, encontramos aqui a génese da avaliação do desempenho dos professores, numa perspetiva de controlo (Lei de 6 de novembro de 1772).

Já no período referente ao “Estado Novo”, em abril de 1931, a *Repartição do Ensino Secundário* publica<sup>46</sup> o projeto de “boletim de classificação dos serviços docentes”<sup>47</sup> e, na sequência deste e no mesmo normativo, uma circular<sup>48</sup> a *convidar*

---

<sup>44</sup> À Real Mesa Censória, por Alvará de 4 de junho de 1771, foi atribuída a administração e direção das Escolas Menores, do Real Colégio dos Nobres e de outros estabelecimentos direcionados para os estudos dos mais novos (Alvará de 4 de junho de 1771).

<sup>45</sup> A este propósito, o documento refere: “que para os sobreditos Provimentos de Mestres se mandem affixar Editaes nestes Reinos, e seus Dominios para a Convocação dos Oppositores aos Magisterios (...) [e] que os Exames dos Mestres, que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o Presidente, se façam na presença de hum Deputado, com dous Examinadores nomeados pelo dito Presidente; dando os seus votos por Escrito, que o mesmo Deputado assistente entregará com a sua informação no Tribunal. Em Coimbra, Porto e Evora (onde só poderá haver Exames) serão estes feitos na mesma conformidade por hum Comissario, e dous Examinadores, também nomeados pelo Presidente da Meza; os quaes remetterão a Ella os seus Pareceres, na sobredita forma” (Idem I e II).

<sup>46</sup> Diário do Governo n.º 94, de 24 de abril de 1931.

<sup>47</sup> Do documento, constituído por cinco partes, destacamos o seguinte: na primeira parte (A), a ser preenchida pelo chefe da secretaria, para além dos dados de identificação pessoal e profissional do professor, deverão constar o número e tipo de faltas e o *resultado de frequência em cada turma*; na

todos os professores dos liceus a pronunciarem-se sobre o mesmo. Posteriormente, a *Direção dos Serviços do Ensino Secundário*, através da circular n.º 367, de 11 de abril de 1932, à qual acedemos por intermédio de Pacheco & Flores (1991, p. 183), define os critérios para a designação/avaliação de “Bom” e “Muito Bom”<sup>49</sup>.

Na segunda metade da década seguinte, em 1947<sup>50</sup>, a avaliação de professores volta a ser referenciada<sup>51</sup>, ainda que agora conte com um “novo” ator no processo, ou

---

segunda parte (B), o preenchimento é da responsabilidade do professor (um documento por cada turma lecionada) e nela deverá introduzir-se as informações respeitantes ao trabalho desenvolvido pelo professor (disciplinas lecionadas, cumprimento dos programas [em anos anteriores e naquele ano letivo] e a participação em atividades escolares) e a opinião do mesmo sobre as aprendizagens dos alunos (no momento em que os recebeu e na data de preenchimento do documento); na terceira parte (C), cujo preenchimento está também a cargo do professor, é dada relevância aos aspetos mais significativos do currículo profissional (publicação de trabalhos que *interessem diretamente ao ensino* ou outros [com apresentação, quando possível, de *um exemplar de cada um*], colaboração em obras que contribuam para o *bom nome do liceu ou para o prestígio do ensino*); a quarta parte (D), a ser preenchida pelo *diretor de classe*, deve conter as informações sobre o trabalho do professor (exame do livro de ponto, exercícios escritos passados aos alunos e observação dos cadernos diários dos alunos, observação de aulas, aspetos relacionados com a ordem/disciplina, convívio com os alunos) e a orientação do ensino (efetivação do ensino de classe, exigência do professor, participação nas reuniões de classe, assiduidade, pontualidade, zelo, competência, outras qualidades pessoais); por último, a quinta parte (E), da competência do *reitor*, deve incluir a participação do reitor (observação de aulas, exame do livro de ponto, observação de exercícios escritos passados aos alunos, exame dos cadernos diários de alunos, confirmação ou não das informações da secretaria, do professor e dos diretores de classe, opinião sobre a forma como o professor desempenha cada uma das funções, participação nas reuniões do conselho escolar, pronunciar-se sobre a assiduidade, a pontualidade, o zelo, a competência e outras qualidades pessoais e proposta de classificação) (Diário do Governo n.º 94, de 24 de abril de 1931). Por outro lado, convém salientar que o *boletim de classificação de serviço dos docentes* contempla a tomada de conhecimento do mesmo por parte do professor, mas o normativo não refere o acesso do professor à classificação que lhe era atribuída.

<sup>48</sup> De acordo com a circular os professores são convidados a “expor por escrito o seu parecer sobre o (...) projeto de boletim de classificação dos serviços docentes e a alvitarem qualquer alteração que nele repute necessária” (Diário do Governo n.º 94, de 24 de abril de 1931). No entanto, não nos foi possível saber se houve propostas de alteração e, a terem ocorrido, se foram consideradas pela Direção dos Serviços do Ensino Secundário, uma vez que era para este organismo que os reitores remetiam os dados.

<sup>49</sup> Neste sentido, está registado: “ (...) trata-se de uma experiência, que se faz pela primeira vez, e – como aliás até certo ponto é natural – divergem muito os critérios segundo os quais, nos diversos liceus, são apreciados os serviços docentes. Para alguns reitores, são **muito bons** todos ou quase todos os professores do seu liceu; para outros são todos **bons**; raros são os que estabelecem diferenças, dentro do liceu, de professor para professor – diversidade de critérios e de atitudes que, a aceitar-se, conduziria a flagrantes injustiças, tanto mais graves quanto é certo que a lei estabelece sanções, diferentes conforme a nota do serviço que for atribuída a cada professor (...)” [Circular n.º 367, de 11 de Abril de 1932 (negrito dos autores)].

<sup>50</sup> O país assistia neste ano (depois da reforma de 1936, protagonizada por Carneiro Pacheco), à segunda reforma educativa levada a cabo durante o Estado Novo (1947) e que permanece na História da Educação associada ao então Ministro da Educação Nacional, Pires de Lima. A terceira e última reforma educativa associada a este regime político acontece em 1973 e é na História identificada como a reforma de Veiga Simão, ministro tutelar da pasta da educação à época (Rómulo de Carvalho, 1986).

<sup>51</sup> DL n.º 36:507, de 17 de setembro de 1947.



seja, com o envolvimento explícito da Inspeção. Na sequência da reforma do ensino liceal, é criada a *Inspeção do Ensino Liceal*<sup>52</sup>, apresentada pelo Ministério da Educação Nacional como “um órgão imprescindível de natureza disciplinar”, indispensável para graduar os professores. Sem o apoio da Inspeção, o Ministério “não dispõe (...) de elementos que lhe permitam conhecer e fiscalizar o serviço docente e graduar e classificar os professores segundo os seus verdadeiros méritos”<sup>53</sup>.

Em consonância com a importância que a Inspeção assume no processo de avaliação dos professores, no Decreto n.º 36:508, também de 17 de setembro de 1947<sup>54</sup>, são definidas as competências do Inspetor, que incluem, entre muitas outras:

“emitir parecer sobre os relatórios dos reitores<sup>55</sup> (...), assistir às aulas, sessões ou quaisquer trabalhos dos alunos, e passar exercícios a estes, para verificação do seu adiantamento e do rendimento do ensino. É-lhes, porém, vedado fazer na presença dos alunos quaisquer referências ou críticas à competência dos professores ou à maneira como orientam as suas lições e trabalhos pedagógicos. Tais críticas, censuras ou referências só podem ser feitas particularmente, findas as aulas, sessões ou demais trabalhos escolares (...) [Devem] requisitar dos reitores quaisquer informações, exercícios escritos, provas de exames e sumários de lições”<sup>56</sup>.

---

<sup>52</sup> Como referimos anteriormente, a Inspeção escolar foi criada em Portugal antes mesmo da institucionalização do ensino no nosso país. A data de criação deste organismo remonta a 1768. Todavia, as transformações políticas e sociais ocorridas no nosso país obrigaram a sucessivas alterações, extinções e “criações” deste organismo. Em conformidade com o mencionado no DL n.º 36:507, de 17 de setembro de 1947, a *Inspeção do Ensino Secundário* já havia sido estabelecida em 1880 (Lei de 14 de junho) e regulamentada dois anos depois, a 20 de setembro de 1882 (Decreto de 20 de setembro). No entanto, este organismo foi extinto 10 anos mais tarde, a 3 de março de 1892. Na sequência da extinção, foi recriada a Inspeção a 2 de outubro de 1926 (Decreto 12:425), com remodelação a 20 de outubro de 1927 (Decreto 14:454), sendo também extinta pouco tempo depois. Posteriormente, a 8 de fevereiro de 1929, a Inspeção dá lugar à Comissão Orientadora do Ensino Secundário (Decreto n.º 16:481), também extinta em outubro do mesmo ano, e, a 17 de setembro de 1947, na sequência da reforma do ensino liceal, é criada a *Inspeção do Ensino Liceal* (DL n.º 36:507, de 17 de setembro de 1947, número 12).

<sup>53</sup> DL n.º 36:507, de 17 de setembro de 1947, número 12.

<sup>54</sup> Aprova o Estatuto do Ensino Liceal. Este estatuto, de acordo com Curado (2002), manteve-se sem sofrer quaisquer alterações até 1968-69.

<sup>55</sup> Compete ao reitor de cada liceu elaborar e enviar à Inspeção e à Direção Geral, até 15 de novembro de cada ano, uma ficha biográfica referenciando os professores que no ano letivo anterior prestaram serviço no liceu e tenham realizado iniciativas que contribuíram para o rendimento do ensino, mencionando as mesmas. É ainda da competência do mesmo elaborar e enviar à Direção Geral, até 30 de novembro de cada ano, o relatório dando conta do modo como decorreram os trabalhos no ano letivo anterior. O reitor, entidade responsável pela direção da escola, era nomeado pelo Ministro da Educação Nacional, com obrigatoriedade de ser um professor efetivo na escola (Decreto n.º 36:508, de 17 de setembro, artigos 18.º e 19.º).

<sup>56</sup> Decreto n.º 36:508, de 17 de setembro, artigo 178.º.

Embora o normativo faça referência às competências do inspetor e ao facto de a classificação do serviço refletir a competência profissional e a ação do professor, o certo é que não menciona nem apresenta qualquer tipo de instrumento a adotar na recolha da informação que sustentará a classificação de serviço, nem na transmissão da classificação de serviço. A avaliar pelos dados disponíveis, a observação parece ser o principal *instrumento*.

Na sequência do processo avaliativo, e de acordo com o mesmo normativo (Decreto n.º 36:508, de 17 de setembro de 1947), a classificação de serviço (da responsabilidade da Inspeção) é sustentada pelos deveres dos professores (definidos no artigo 170.º), tendo em atenção a “competência profissional e a ação do professor” (artigo 183.º). Para determinar a classificação de serviço, o Inspetor dispõe, se o professor assim o entender, do relatório elaborado por este último com base no trabalho que desenvolveu durante o ano, sendo o mesmo obrigatório para os professores auxiliares e agregados (artigo 184.º), do relatório (também obrigatório) da responsabilidade do reitor<sup>57</sup> e da informação recolhida no âmbito das suas competências e que constam do artigo 183.º. O documento mencionado estabelece os seguintes parâmetros e meios/instrumentos de avaliação:

“rendimento do ensino, verificado pelas visitas dos inspetores, pela observação dos sumários das lições, pelas informações dos reitores e pelos resultados dos exames; a exatidão e o espírito de justiça no julgamento dos trabalhos e provas dos alunos, sem benevolência ou rigor exagerados; assiduidade e pontualidade; o espírito de disciplina, revelado sobretudo no exemplo e no emprego de meios suasórios; o amor e o zelo pelo ensino, a dedicação exclusiva ou preponderante à profissão de professor, sem dispersão por outras atividades; o carinho nas relações com os alunos; o número de faltas e de licenças, verificando-se, quanto às faltas justificadas, os motivos invocados; o espírito de cooperação e de lealdade nas relações com o reitor e os colegas; a intervenção em trabalhos circum-escolares; no respeito pelas autoridades e pelos princípios consignados na Constituição e nas leis; a reputação e o prestígio alcançados no meio escolar e extra-escolar; a competência, considerando-se como tal não só o saber, originariamente adquirido, mas o esforço contínuo para o aperfeiçoamento das qualidades docentes e para a aquisição de novos conhecimentos, o uso dos mais eficazes métodos pedagógicos e o equilíbrio no ensino, sem faltas nem excessos” (artigo 183.º)<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> A figura de reitor, de acordo com o Decreto-Lei de 17 de novembro de 1836, aparece associada aos liceus e à sua organização, sendo a função de reitor atribuída ao Professor Decano (artigo 63.º). No entanto, de acordo com João Barroso (1995, p. 231), o “reitor” é referido pela primeira vez no projeto Figueiredo & Almeida (1836), projeto que antecedeu a reforma de Passos Manuel e a emergente criação dos liceus.

<sup>58</sup> Ainda no âmbito das funções atribuídas à Inspeção, o documento faz referência ao papel desta na elaboração e permanente atualização do cadastro de todos os professores em exercício nos liceus. Este documento, para além dos dados de identificação pessoal e de carácter profissional, deve também

Pelo exposto, facilmente se compreende o sentido de julgar a competência dos professores e, logo, a função de prestação de contas que esta avaliação assume. No entender de Rómulo Carvalho (1996), este modelo de avaliação de professores e o papel da Inspeção em todo o processo serviram para atenuar as desconfianças do Estado em relação à classe docente.

No entanto, parece-nos que, a avaliar pelo número de inspetores<sup>59</sup> para o efeito designados, as funções que foram atribuídas à Inspeção dificilmente poderiam ser cumpridas, facto que o Ministério parece ter tido em consideração, ao determinar como função dos reitores: “prestar à Inspeção do Ensino Liceal informações sobre a qualidade do serviço dos professores e quaisquer outras que lhe sejam solicitadas” (artigo 18.º). Este procedimento revela a impossibilidade de os inspetores cumprirem as funções que lhe tinham sido atribuídas e deixa perceber que “a responsabilidade de avaliar o professor cai no foro das competências do reitor” (Pacheco & Flores, 1999, p. 185), pois está muito centrada nas informações que o mesmo disponibiliza aos inspetores.

Na linha do prescrito na legislação produzida em 1947, os documentos emitidos, para além de determinarem o perfil do professor<sup>60</sup>, fazem referência aos deveres a que os professores estão sujeitos e que vão para além daquilo que está definido como seus deveres profissionais, se tivermos em atenção aspetos como os deveres religiosos, morais e cívicos<sup>61</sup> e se considerarmos os *fins superiores do Estado*, os deveres políticos e ideológicos<sup>62</sup>.

---

mencionar “outras indicações que possam interessar à apreciação do serviço ou do mérito dos professores” (artigo 177.º).

<sup>59</sup> O normativo faz referência a um inspetor superior e quatro inspetores (artigo 173.º).

<sup>60</sup> Relativamente ao perfil do professor, e por até ao momento da promulgação da reforma do ensino liceal do estatuto se considerar “formado o professor que, em longa série de provas, mostrou ter saber bastante e também predicados de natureza pedagógica, mas não fez prévia e rigorosa verificação das suas qualidades morais e cívicas (...)” (DL n.º 36:507, preâmbulo), o documento determina que “o ensino liceal só pode ser ministrado pelos indivíduos em quem o Estado reconheça, além de natural competência científica e pedagógica, a indispensável idoneidade moral e cívica” (artigo 17.º).

<sup>61</sup> No que aos deveres religiosos, morais e cívicos diz respeito, o professor deve: “respeitar a consciência católica (...) que preside ao ensino liceal (...) [e] dar sempre exemplo, dentro e fora do liceu, de perfeita correção de porte, de sã moralidade e de devoção cívica” (Decreto n.º 36:508, artigo 170.º).

<sup>62</sup> Em relação aos deveres políticos e ideológicos, o professor deve: colaborar na realização dos fins superiores do Estado e defender os princípios de ordem política e social estabelecidos na Constituição; coadjuvar a Mocidade Portuguesa ou a Mocidade Portuguesa Feminina, designadamente sob a forma de conferências e excursões educativas; ministrar a cultura aos alunos e formar-lhes o carácter e o espírito nacionalista; respeitar a consciência católica que preside ao ensino liceal (Decreto n.º 36:508, artigo 170.º).

Quanto aos deveres profissionais, destacamos os seguintes:

“Orientar-se no ensino pelos compêndios que forem adotados (...); não reduzir o âmbito do ensino estabelecido nos programas nem alterar a ordem por que as matérias neles se encontram distribuídas; (...) sustentar com firmeza a disciplina nas aulas e sessões (...); comparecer aos conselhos, reuniões escolares, sessões ou festas acadêmicas que se realizem no liceu e para que tenha sido convocado; colaborar com o reitor e demais autoridades escolares em todas as atividades tendentes a completar, aperfeiçoar ou valorizar a obra educativa do liceu” (Decreto n.º 36:508, artigo 170.º).

Muitos são os deveres a que os professores estão sujeitos. Se tivermos em atenção, por um lado, a abrangência dos mesmos e, por outro, o princípio de que a classificação de serviço, como disso já demos conta, e ainda que teoricamente, tenha como referente tais deveres, parece-nos legítimo afirmar que “tudo era passível de ser tido em consideração na classificação do serviço” (Simões, 1998, p. 109).

No que aos deveres dos reitores se refere, destacamos a assistência às aulas, a elaboração da ficha biográfica, referente a cada um dos professores que no ano anterior tivessem prestado serviço no liceu, e a alusão a “quaisquer trabalhos e iniciativas dos que tenham contribuído para o maior rendimento do ensino” (Decreto n.º 36:508, artigo n.º 18)<sup>63</sup>.

Por último, ainda que o normativo não faça qualquer referência aos objetivos da avaliação de professores, o certo é que, sustentadas por mecanismos de controlo e prestação de contas, as finalidades encontram-se plasmadas nos efeitos da classificação de serviço na vida profissional dos professores, independentemente da sua categoria profissional<sup>64</sup>. Assim, no *provimento*<sup>65</sup> às categorias de professor efetivo, contratado e

---

<sup>63</sup> São também deveres do reitor: “executar e fazer executar as disposições legais e as determinações superiores, resolver os casos ocorrentes, quando a lei o permita, e informar sobre os restantes (...); imprimir unidade à ação educativa do liceu, coordenando as atividades de professores e alunos (...); assistir com frequência a aulas e sessões, bem como aos restantes trabalhos escolares, intervindo neles se necessário for (...); prestar à Inspeção do Ensino Liceal informações sobre a qualidade do serviço dos professores e quaisquer outras que lhe sejam solicitadas (...); enviar à mesma Inspeção, bem como à Direção Geral (...), uma ficha biográfica, com referência a cada um dos professores que no ano escolar transato prestaram serviço no liceu (...)” (Decreto n.º 36:508, artigo 18.º).

<sup>64</sup> O normativo que aprova o Estatuto do Ensino Liceal faz referência às seguintes categorias de professores: efetivos, contratados, auxiliares, de serviço eventual e agregados. A categoria de professor agregado era atribuída ao professor de serviço eventual habilitado com Exame de Estado (artigo 84.º). O Exame de Estado era requerido pelo professor estagiário (no final do 2.º ano de estágio). Os estagiários a quem fosse atribuída uma classificação inferior a 10 valores eram obrigados a repetir o estágio e, na eventualidade de a classificação do 2.º exame permanecer inferior a 10 valores, eram definitivamente eliminados (artigo 238.º).

auxiliar, estava vedado o acesso aos professores “(...) cujo serviço no ano em curso ou no ano anterior seja classificado de deficiente (...) [e, ainda, aos] candidatos a professores contratados<sup>66</sup> a respeito dos quais a Mocidade Portuguesa ou a Mocidade Portuguesa Feminina deem informação desfavorável” (artigo 49.º)<sup>67</sup>.

Do mesmo modo, os professores a quem tivesse sido atribuída a classificação de serviço de *Deficiente* não viam o período de tempo assim classificado ser considerado como tempo efetivo de serviço e igual classificação em dois anos seguidos ou três interpolados era condição para a instauração de um processo disciplinar (Decreto n.º 36:508, artigo 168.º).

Quanto à *participação* dos professores no processo de avaliação, esta limita-se ao direito de os professores enviarem à Inspeção (seguindo as vias hierárquicas) um relatório sobre o trabalho desenvolvido em cada ano. O documento, a enviar durante o mês de agosto, era acompanhado da informação elaborada pelo reitor. Em relação a esta *participação*, e ainda que o documento não faça qualquer referência à mesma e à importância que o relatório e a informação do reitor assumem na classificação de serviço, fica claro que os professores auxiliares e agregados que não enviem o relatório ficam impedidos de aceder à classificação de *bom* no período de tempo a que se reporta a classificação de serviço. A classificação do serviço dos professores é comunicada aos mesmos pelo Diretor Geral, por intermédio do reitor, havendo possibilidade de recurso da classificação para o Ministro (Decreto n.º 36:508, artigos 184.º e 185.º).

Pelo anteriormente referido, torna-se evidente que a avaliação do desempenho dos professores efetuada no período entre 1926 e 1974, e particularmente a partir da Constituição Política de 1933, era da responsabilidade da Inspeção, ainda que, a partir de 1947 (conforme o estatuto do ensino liceal), apoiada pelos reitores. O processo

---

<sup>65</sup> O provimento estava associado ao preenchimento de vagas nas categorias de professor efetivo, contratado e auxiliar. No momento de candidatura ao preenchimento das vagas existentes, de acordo com o DL n.º 27:003, de 14 de setembro de 1936, o professor apresentava uma declaração na qual repudiava o comunismo e todas as ideias revolucionárias: “declaro por minha honra que estou integrado na ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933, com ativo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas” (DL n.º 27:003, artigo 1.º).

<sup>66</sup> Os professores contratados, para além de só poderem lecionar as disciplinas de Canto Coral, Educação Física e Lavoros Femininos, permaneciam condicionados pelas Ordens e Inspeção da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina, tanto no acesso à categoria de professor contratado como no desenvolvimento da sua atividade enquanto professor (Decreto n.º 36:508, artigo 86.º). A Mocidade Portuguesa, pelo papel que desempenha neste processo, assume-se como um instrumento de poder político (controlo do acesso à profissão de professor e dos assuntos a lecionar); as competências científicas e pedagógicas do professor parecem ser relegadas para segundo plano.

<sup>67</sup> Os procedimentos do concurso, a realizar anualmente, eram publicados no Diário do Governo (Decreto n.º 36:508, artigo 92.º).

avaliativo, de acordo com o prescrito no Decreto n.º 36:508, de 17 de setembro de 1947, determinava como competências do reitor: a observação frequente das aulas e de todo o trabalho escolar desenvolvido pelo docente e a intervenção do mesmo quando o entendesse necessário; fornecimento à inspeção de informações relativas ao trabalho desenvolvido pelos professores; e a ação disciplinar sobre o corpo docente (artigo 18.º). Referindo-se à intervenção do reitor neste processo de avaliação, Pacheco & Flores (1999, p. 185) consideram a informação emitida “(...) muito benevolente – para a Inspeção que se limitava a sancioná-la em termos de resultados já que o *Bom* era condição indispensável para a contagem do tempo de serviço”.

Os modelos de avaliação implementados neste período, sustentados por correntes políticas diferentes, têm finalidades distintas. No período entre 1947 e 1974, o modelo de avaliação em vigor assentava essencialmente na “classificação do serviço” (Simões, 1998, p. 104).

### **2.2.2. 1976-1985: período de *normalização***

Em termos de autonomia e gestão das escolas, o período autogestionário [L. Lima (1992), 1998a] cede lugar ao período de normalização, no qual o Estado reconquista e reassume o controlo da educação, como refere Stoer no texto que transcrevemos:

“A normalização da educação em Portugal, após o período revolucionário, foi principalmente um processo pelo qual o Estado reconquistou e reassumiu o controle da educação, definindo e limitando aquilo que poderia considerar-se como educação. Todo o sistema de ensino foi atingido por esse processo de definição e limitação que foi impulsionado pelo desejo de substituir a política pelo planeamento” (Stoer, 1986, p. 64).

Na esteira de Stoer (1986), Barroso, para além de reafirmar que as políticas implementadas têm como finalidade reaver o poder e o controlo do estado e da administração sobre a educação, considera que tais políticas procuram eliminar “as ‘derivadas revolucionárias’, afastando os que eram considerados seus principais agentes no aparelho do ministério da educação e introduzindo critérios de ‘racionalidade técnica’ na decisão política, nomeadamente, por meio do reforço das estruturas e dos processos de planeamento” (Barroso, 2003, p. 68).

O período de normalização termina com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Teodoro, 2001, p. 399). No entanto, na perspetiva de Teodoro, este

período abre *caminho para uma nova fase* – a “reforma educativa” –, situação vincada no texto que passamos a citar: “ (...) a aprovação, em 1986, da lei 46/86 permitiu fechar o ciclo da normalização da política educativa e abrir uma nova fase, centrada novamente no propósito de realizar a *reforma educativa*, enquanto transformação global (e coerente) do sistema de ensino, interrompida pela *crise revolucionária* de 1974-1976” [Teodoro, 2001, p. 399 (itálico do autor)].

Com o recentralizar da administração e gestão das escolas e os órgãos de direção a não serem mais do que meras extensões do Ministério da Educação, a avaliação do desempenho profissional docente na democracia e no período denominado por muitos de normalização (1976-1985), tal como tinha acontecido no período autogestionário, continua ausente nos normativos publicados. Este facto permite-nos reafirmar que, em termos legais, a avaliação dos professores deixa de fazer parte da agenda educativa e política, embora não se possa dizer (como já referimos) que, num e noutro períodos, estivesse ausente, dado que se mantiveram os procedimentos administrativos típicos de uma avaliação de desempenho, mas apenas de um ponto de vista formal. Se tivermos em atenção o regime político vigente no nosso país até 1974 e o facto de a avaliação de professores estar, nesse período, associada a ações de controlo e prestação de contas, compreende-se que, com a institucionalização do regime democrático e a prevalência (pelo menos do ponto de vista teórico) dos valores de igualdade e equidade, os propósitos que a avaliação de professores cumpria deixem de fazer sentido na conjuntura política da época. No entanto, a “ausência” de avaliação de professores neste período tem justificação normativa (DL n.º 74/78, de 18 de abril). No normativo referido é mencionado: “enquanto não forem revistas as regras de classificação do serviço, considera-se como Bom o tempo de serviço prestado pelos docentes, salvo disposição legal ou informação que determine o contrário” (artigo 13.º).

Assim, como a seguir se demonstra, o DL n.º 769-A/76<sup>68</sup> regulamenta a direção e gestão das nossas escolas até à publicação do DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, embora, até então, outros documentos, no âmbito da reforma do sistema educativo, em termos de construção da autonomia das escolas, tenham sido produzidos e dos quais daremos conta no ponto seguinte.

Por outro lado, em termos de avaliação do desempenho profissional docente, o constante nos normativos legais emitidos pela Administração Central, o DL n.º 74/78,

---

<sup>68</sup> Este normativo é alterado pelo DL n.º 157/78, de 1 de julho, e pelo DL n.º 197/87, de 30 de abril.

de 18 de abril, regulamenta a avaliação de professores até à publicação do DL n.º 409/89, de 18 de novembro. Contudo, ainda que no período correspondente à gestão democrática das escolas não tenha sido publicada legislação que regulamentasse a avaliação dos professores, não podemos ignorar e deixar de demonstrar a importância que a publicação de outros documentos/legislação tiveram no desenvolvimento futuro da avaliação do desempenho docente<sup>69</sup>, nomeadamente no período de 1986-1991, como disso damos conta também no ponto seguinte.

---

<sup>69</sup> Da legislação publicada, destacamos: a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que define os critérios indispensáveis para progressão na carreira docente; o DL n.º 409/89, de 18 de novembro, que faz referência à estrutura da carreira do pessoal docente, descrevendo as condições de acesso e progressão na carreira; e o DL n.º 139-A/90, de 28 de abril (ECD), no qual são mencionados os princípios orientadores da avaliação do desempenho docente.



### 3. 1985-1995 – Reforma educativa: da Lei de Bases do Sistema Educativo ao *novo* modelo de gestão

Como já tivemos oportunidade de referir, é genericamente aceite que o *período da normalização* se prolonga até 1986, data que coincide com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e com a emergência de uma nova era em termos de políticas educativas - A Reforma do Sistema Educativo<sup>70</sup>, associada ao período de Governação Social Democrata e aos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)<sup>71</sup>. Para a análise do processo de direção e gestão das escolas, a CRSE reveste-se de extrema importância, razão pela qual merece destaque neste trabalho, uma vez que não se trata de um normativo e tem sido esse o referente privilegiado até ao momento.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de outubro<sup>72</sup>, publicada numa época (sendo mesmo fruto dela) de forte apelo à descentralização do sistema

---

<sup>70</sup> Para Almerindo Afonso, a Reforma Educativa tem subjacentes dois vetores: por um lado, continuar a expandir o Estado com base na adoção de medidas conducentes a uma maior igualdade de oportunidades e de democratização da educação, e, por outro, tentar reduzir esse mesmo Estado, abrindo o campo da educação à iniciativa privada e, conseqüentemente, a uma maior liberdade de ensino, de acordo com a ideologia neoliberal. A tensão entre estes dois vetores, na medida em que o primeiro serve objetivos de democratização, vendo a educação como um “bem comum”, e o segundo, contrariamente, defende a introdução das regras de mercado na educação, sustenta a tese do “neoliberalismo educacional mitigado”, defendida pelo autor (A. Afonso, 2002b, p. 38).

<sup>71</sup> A Comissão de Reforma do Sistema Educativo foi aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, 22 de janeiro, tendo tomado posse a 18 de março de 1986. De acordo com esta resolução, compete à CRSE “promover a realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo, em conformidade com as diretivas do Governo” (número 2, alínea a). Como princípios genéricos de orientação dos trabalhos a desenvolver, a Comissão deve considerar: “a necessidade de descentralizar a administração educativa, tanto no plano regional e local como no plano institucional” (número 4, alínea a), procurando cumprir alguns dos objetivos programáticos do X Governo Constitucional. O trabalho da Comissão (da qual faziam parte três investigadores da Universidade do Minho: João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima) inicia “um novo ciclo nas políticas educativas em Portugal”, no qual o projeto de alteração do modelo de administração e gestão das escolas assume especial relevância, tanto social como académica, como refere Almerindo Afonso (2002a, p. 77). Para este autor, o projeto desenvolvido e proposto pela CRSE partia de um diagnóstico pessimista em relação ao modelo de gestão democrática e à sua inaptidão para mobilizar os atores escolares. Perante a inoperância do modelo de gestão democrática, “era necessário, defendia-se, encontrar uma nova configuração organizacional que permitisse revitalizar pedagógica e democraticamente a escola, viabilizasse a participação em torno de projetos educativos próprios, subordinasse o exercício das competências técnicas de uma *comissão de gestão* às orientações de um *conselho de direção* representativo dos diferentes grupos de interesses escolares e comunitários, e possibilitasse a assunção de margens de autonomia em dimensões que não fossem meramente instrumentais” [A. Afonso, 2002a, p. 77 (itálico do autor)].

<sup>72</sup> No quadro da reforma educativa, reconhecendo-se a LBSE como a linha de orientação da mesma, António Teodoro, tendo como referência os conceitos de “Estado paralelo” e de “Estado

educativo e à atribuição de autonomia às escolas, define, logo no âmbito dos *princípios organizativos*, que o sistema educativo deve ser organizado de forma a:

“descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e as ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes [e a] desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana (...)”<sup>73</sup>.

Do mesmo modo, numa perspetiva em que “a administração e a gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação (...)”<sup>74</sup>, a referência à descentralização e à desconcentração de serviços, traduzidas particularmente pela participação dos vários implicados no processo educativo, está presente neste artigo onde é referido que:

“o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”<sup>75</sup>.

De acordo com o proposto no n.º 3 do mesmo artigo, a concretização das medidas de descentralização e de desconcentração dos serviços será efetuada com base em normas a definir, cabendo ao Estado garantir a eficácia e a unidade de ação.

De seguida, no artigo 45.º, dedicado ao que era designado por *administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino*, retomando os princípios

---

heterogéneo”, propostos por Boaventura de Sousa (1993, pp. 28-36), refere: “a Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo período em que foi elaborada e aprovada (1986), mas sobretudo pelo seu conteúdo, com as suas constantes referências ao texto constitucional e aos objetivos de democratizadores da educação, é um ordenamento jurídico típico do que Boaventura de Sousa Santos caracteriza de *estado paralelo*. A *reforma educativa*, não seguindo obrigatoriamente a Lei de Bases e, muitas vezes, revogando-a implícita ou explicitamente, insere-se já na construção do que Sousa Santos designa de *Estado heterogéneo*, onde os propósitos podem ser assumidos mais abertamente” [Teodoro, 1994 p. 142 (itálico do autor)].

<sup>73</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 3.º, alíneas g) e l).

<sup>74</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 43.º, número 1.

<sup>75</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 43.º, número 2.

orientadores de integração, destaca-se que os diferentes estabelecimentos de ensino se orientam “por uma perspectiva de integração comunitária”,<sup>76</sup> que a gestão e administração dos estabelecimentos se orienta “por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”<sup>77</sup> e, ainda, que a direção dos estabelecimentos é assegurada “por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente”<sup>78</sup>.

Como se verifica pelo apresentado, e tendo presente a importância que a LBSE atribui à participação dos diferentes atores na educação e na gestão das escolas, adota-se como princípio organizativo do sistema educativo:

“contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”<sup>79</sup>.

A LBSE consagra a descentralização, a desconcentração e a diversificação das estruturas de ação educativa<sup>80</sup>, a democraticidade e a participação de todos os implicados no processo educativo<sup>81</sup>, e, ainda, a criação de estruturas autónomas de âmbito regional e local<sup>82</sup>.

---

<sup>76</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 45.º, número 1.

<sup>77</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 45.º, número 2.

<sup>78</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 45.º, número 4. No artigo mencionado, no que diz respeito à autonomia das escolas, encontramos referências explícitas que se aplicam exclusivamente às instituições do ensino superior: “os estabelecimentos de ensino superior gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa; as universidades gozam ainda de autonomia financeira (...)” (números 7 e 8). Embora o ensino superior não tenha sido considerado nível de análise neste trabalho, entendemos, pela pertinência da temática agora abordada, considerar o que, em termos de autonomia, a Lei prevê para este nível de ensino.

<sup>79</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 3.º, alínea l).

<sup>80</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 3.º, alínea g).

<sup>81</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 45.º, número 2.

<sup>82</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 43.º, número 2.

Com efeito, a LBSE<sup>83</sup> revela-se mais avançada no domínio dos princípios gerais do que propriamente em termos de opções concretas aos níveis organizacional e administrativo do sistema educativo, no sentido de promover a descentralização e pôr fim à tradicional centralização. Na prática, a principal alteração introduzida pela LBSE resume-se à criação de “departamentos regionais de educação”<sup>84</sup>, que constituem organismos de tipo desconcentrado. No entanto, os dispositivos desconcentrados revelaram-se essenciais no sentido de garantirem a continuidade de um regime centralizado, funcionando assim como travões da descentralização e aumentando mesmo a eficácia de poderes que, em muitos casos, acabaram por sair recentralizados (L. Lima, 2000, pp. 55-56).

No quadro da descentralização concebida na LBSE, Formosinho, numa postura em que assume que o modelo de gestão do sistema educativo não deve ser diferente do modelo geral de gestão do país, admite que o *nível normal de administração é o nível regional descentralizado* e, neste sentido, afirma: “os departamentos regionais de educação serão incluídos na estrutura das regiões administrativas (...). As regiões administrativas são autarquias locais, isto é, são órgãos descentralizados (...). Significa isto, de acordo com o conceito de Direito Administrativo de descentralização, que os departamentos regionais não recebem o seu orçamento da administração central, mas de órgãos da Região, têm autonomia administrativa não podendo as suas decisões últimas ser revogadas senão por recurso aos tribunais (e não pela administração central), têm competências próprias que não são apropriáveis pela Administração Central, não são subordinados hierárquicos das direções-gerais centrais, têm autonomia pedagógica” (Formosinho, 1988, pp. 68-69).

Numa posição semelhante e reconhecendo que o principal beneficiário da descentralização a que a LBSE faz referência é o nível administrativo regional, Sousa Fernandes (1988, p. 111) esclarece:

“não obstante as gradações introduzidas na aplicação deste princípio, a descentralização administrativa introduz na LBSE uma conceção de administração da educação radicalmente diferente das conceções dominantes nas reformas anteriores. É realmente na descentralização territorial de competências que reside o aspeto mais relevante da distribuição de poderes que (...) considerámos como o capítulo mais inovador”.

---

<sup>83</sup> A Lei de Bases do Sistema Educativo é alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e pelas Leis n.ºs 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto.

<sup>84</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 44.º, número 2.

Numa análise que não se restringe apenas à descentralização da gestão das escolas, mas referindo-se ao processo de elaboração da LBSE e às transformações que daí advieram para o sistema escolar, Teodoro destaca:

“a Lei de Bases aprovada não veio introduzir, como seria de esperar devido ao método compromissório adotado, grandes ruturas na estrutura do sistema escolar. No plano dos princípios e das orientações estabelecidas consagrou, todavia, alguns dos mais importantes contributos da tradição do pensamento pedagógico português, da reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e dos valores saídos da revolução e consagrados na Constituição de 1976. (...) A larga base social e política de apoio à Lei de Bases do Sistema Educativo tornou-se o ponto de partida para a tentativa de construção de um *consenso nacional* em torno da *reforma educativa* (...). Finalmente, estava terminada a normalização da política educativa e reunidas todas as condições para realizar a *reforma educativa* (...)” [Teodoro, 2001, pp. 407- 409 (itálico do autor)]<sup>85</sup>.

Esta necessidade de reformar o sistema educativo a que Teodoro se refere é justificada no preambulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, na qual a educação aparece como fator condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico e se reconhece que o sistema educativo português está longe de corresponder aos anseios e necessidades do país, no momento, mas também em relação ao futuro, situação que se impõe salvaguardar. A preocupação em adaptar a realidade educativa ao espaço e ao tempo europeus parece justificada pela adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE) e, conseqüentemente, às condições de modernização que se impõem a Portugal. A este propósito, Teodoro destaca: “a reforma educativa é considerada então um elemento-chave na modernização da economia e uma condição para responder ao desafio da integração europeia” (Teodoro, 1995, p. 58)<sup>86</sup>. É no quadro de modernização educativa que se justifica a importância e a necessidade de

---

<sup>85</sup> Pronunciando-se também sobre a LBSE, Eurico Lemos Pires escreve: “é entendimento do autor que esta Lei, sendo boa, embora não sendo ótima, é um manancial de revelações e descobertas. Sem risco de exagero, podemos considerá-la como uma espécie de carta magna da educação para os próximos lustros. Se ela resultará boa ou ótima ou mesmo vier a constituir um desapontamento, terá muito mais a ver com os governantes, administradores e educadores que bem usarem ou mal usarem a Lei e não à sua bondade interna” (Pires, 1987, p. 108).

<sup>86</sup> Referindo-se à importância que a Reforma Educativa assume no contexto das novas exigências impostas pela adesão de Portugal à CEE, António Nóvoa pronuncia-se da seguinte forma: “a reforma educativa procura legitimar novos processos de regulação e de decisões, reformulando o estilo de intervenção do Estado (...) com a intenção de substituir o papel centralista e burocrático do Estado por uma função de regulação e de avaliação. (...) A reforma educativa é uma peça importante da reorganização política que o Estado português está a levar a cabo, no quadro da integração na CEE e da adaptação às realidades sociais e económicas deste novo *fim de século*” [Nóvoa, 1992, pp. 63-67 (itálico do autor)].

criação da CRSE.

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo, num quadro em que a mesma enfatiza a descentralização efetiva, apresenta, no “Projeto Global de Atividades”, o que considera serem os pontos críticos do sistema. No plano específico da gestão, o documento destaca os seguintes pontos:

“o carácter fortemente centralizado da administração, com base num Ministério que se apresenta como uma máquina gigantesca e pouco flexível e com uma organização destituída de racionalidade, em virtude da introdução de lógicas diversas adotadas no decurso do tempo; o sentido incoerente e puramente casuístico de alguns esforços de desconcentração; a inexistência de uma lógica de descentralização regional ou municipal verdadeiramente assumida; a inadequação dos atuais esquemas de gestão dos estabelecimentos de ensino superior e não superior, na perspetiva da autonomia das instituições, da eficiência da gestão e da participação dos agentes educativos” (CRSE, 1986, p. 29).

Num outro ponto do documento, numa perspetiva em que se apela à democratização, à descentralização e à autonomia, pode ler-se que, para a democratização da administração geral do sistema de ensino, é preciso: “i) a desconcentração de competências da administração central; ii) a descentralização por níveis administrativos; iii) o reforço das competências dos estabelecimentos do ensino básico e secundário; iv) a consolidação da autonomia dos estabelecimentos de ensino superior” (CRSE, 1986, 34). No sentido de modernizar a administração educativa alicerçada em critérios de participação e de dotar os estabelecimentos de ensino de maior autonomia, o mesmo documento propõe um conjunto de atividades, das quais destacamos as seguintes: “i) estudo das condições que justifiquem a atribuição de maior autonomia aos estabelecimentos de ensino não superior; ii) estudo de mecanismos de gestão participativa dos estabelecimentos de ensino não superior; iii) reconsideração dos modelos de administração dos estabelecimentos de ensino não superior” (CRSE, 1986, p. 44).

Com efeito, a Reforma Educativa, proposta nos trabalhos desenvolvidos pela CRSE e, particularmente, na Proposta Global de Reforma, se tivermos em atenção que à CRSE era incumbida a tarefa de desenvolver um conjunto de estudos que servissem de base à apresentação de diplomas legais, nos vários domínios em que a reforma educativa incidia, nomeadamente na área da administração do sistema escolar, não mereceu grande atenção por parte do Governo de então. Os sucessivos Ministros da

Educação resolvem acabar com a reforma da CRSE, fazendo uma outra reforma, ou seja, reformam a reforma da Comissão, aquilo a que Licínio Lima (1998b, p.40) chama, ironicamente, de “reforma educativa com comissão”.

Em termos de avaliação de desempenho profissional docente, a Lei 46/86, de 14 de outubro, fica na história da educação do nosso país como o primeiro documento com um “enquadramento geral do sistema educativo em consonância com a Constituição saída de Abril” (Campos, 1989, p. 21). Institui-se como um documento cujos propósitos são, entre outros, “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas (...)” (LBSE, artigo 3.º), ao mesmo tempo que “constitui o quadro estruturador a partir do qual se tem vindo a organizar o sistema de ensino em Portugal nos últimos anos” (Simões, 1998, p. 111). A questão da avaliação dos professores reaparece, ainda que, tal como no passado, com funções de prestação de contas, e, associada a esta dimensão, surge como central para a progressão na carreira, tal como se depreende do texto que se segue:

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

Pelo que acabámos de mencionar, parece-nos óbvia a importância que a avaliação do desempenho dos professores passa a ter na vida profissional (e até familiar) dos mesmos, pois a progressão/evolução na carreira (com as repercussões económicas daí advindas, entre outras) fica dela dependente. No entanto, a forma como o processo se veio a desenrolar continua a traduzir, no que aos órgãos de gestão diz respeito, as orientações provenientes da tutela sem margem para qualquer outro tipo de intervenção por parte dos mesmos.

A esperança de colocar um fim num processo em que tudo (conceção, gestão e avaliação) permanecia centrado no Ministério da Educação parecia residir, no que à autonomia e gestão das escolas dizia respeito, no DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que institui o novo regime jurídico de autonomia das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário e se constitui, como já tivemos oportunidade de mencionar, como um marco de referência no funcionamento do sistema educativo em geral, mas com uma importância especial para os ensinos básico e secundário, particularmente no que se refere ao processo de avaliação das escolas.

Na perspectiva agora focalizada, a da gestão e autonomia, o normativo em análise, através da implementação de um processo de transferência de poderes de decisão para os domínios regional e local, procura pôr fim a uma lógica de administração caracterizada por uma gestão demasiado burocrática e centralista, consubstanciando-se como um instrumento que visa implementar um “quadro orientador da autonomia da escola genérico e flexível”<sup>87</sup>, no sentido de evitar uma “regulamentação limitativa”<sup>88</sup>, e torna evidente a necessidade de promover “a emergência de uma saudável diversidade, na qual é assegurado o respeito pela “unidade do todo nacional e a prossecução de objetivos educacionais nucleares”<sup>89</sup>. De acordo com este documento, a autonomia da escola concretiza-se na:

“(…) elaboração de um projeto educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” e exerce-se “(…) através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento dos alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira”<sup>90</sup>.

No sentido de reforçar a autonomia das escolas, o mesmo documento atribui à escola competências específicas em diferentes áreas, nomeadamente nas áreas cultural<sup>91</sup>, pedagógica<sup>92</sup> e administrativa<sup>93</sup> e financeira<sup>94</sup>.

Relativamente à autonomia atribuída a cada uma das áreas, destacamos o seguinte:

---

<sup>87</sup> DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, preâmbulo.

<sup>88</sup> DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, preâmbulo.

<sup>89</sup> DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, preâmbulo.

<sup>90</sup> DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, preâmbulo.

<sup>91</sup> DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, artigos 4.º a 7.º.

<sup>92</sup> DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, artigos 8.º a 14.º.

<sup>93</sup> DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, artigos 15.º a 21.º.

<sup>94</sup> DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, artigos 22.º a 25.º.



“a autonomia cultural manifesta-se na iniciativa própria ou em colaboração com entidades locais (...) e exerce-se através das competências para organizar ou participar em ações de extensão educativa, difusão cultural e animação socioeducativa”<sup>95</sup>.

“a autonomia pedagógica da escola exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e atividades de avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente”<sup>96</sup>.

Ainda no âmbito da autonomia pedagógica, o mesmo normativo faz referência explícita à avaliação dos professores, referindo que compete à escola “avaliar o desempenho e o serviço docente”<sup>97</sup>. Contudo, o mesmo documento acrescenta que avaliação se deve processar nos “termos da lei”. Mais uma vez a ‘autonomia pedagógica’ das escolas não é suficiente para assegurar em pleno a avaliação do desempenho profissional docente. Às escolas compete pôr em prática aquilo que a administração central determina.

Por sua vez, a autonomia administrativa traduz-se na capacidade da escola para realizar um conjunto de atos administrativos inerentes ao seu processo de funcionamento, como revela o artigo 15.º, ou seja:

“a autonomia administrativa da escola exerce-se através de competências próprias nos serviços de admissão de alunos, de exames e de equivalências e nos domínios da gestão e formação de pessoal não docente, da gestão dos apoios socioeducativos e das instalações e equipamentos, adotando procedimentos administrativos que sejam coerentes com os objetivos pedagógicos”<sup>98</sup>.

Por outro lado, e no âmbito da administração e gestão, o DL n.º 43/89 faz referência aos processos de gestão financeira das escolas<sup>99</sup>. De acordo com os artigos números 22.º a 25.º do normativo em referência, compete a cada escola a elaboração da proposta de orçamento, a qual é submetida à aprovação dos órgãos competentes do

---

<sup>95</sup> DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, artigo 4.º, número 1.

<sup>96</sup> DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, artigo 8.º.

<sup>97</sup> DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, artigo 14.º, alínea j).

<sup>98</sup> DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, artigo 15.º.

<sup>99</sup> DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, artigos 22.º a 25.º

Ministério da Educação. Assim, embora este documento não especifique competências de autonomia financeira para as escolas, o certo é que, como se verifica no artigo 24.º, permite à escola a constituição e gestão de receitas próprias provenientes do pagamento de propinas, emolumentos, multas, atos administrativos, vendas de publicações, juros de depósitos bancários e outras receitas que lhe sejam atribuídas.

Analisando agora os efeitos produzidos pelo DL n.º 43/89 no âmbito da autonomia das escolas – autonomia decretada<sup>100</sup>, este parece-nos não ter produzido os efeitos esperados:

“como se percebe (e a experiência o demonstrou) este tipo de normativos, ainda que consagassem, do ponto de vista formal-legal a ‘autonomia da escola’, em domínios mais ou menos amplos, eles foram, por si só, insuficientes para instituírem formas de autogoverno nas escolas (essência própria da autonomia). (...) Além disso, na maior parte dos casos, estes decretos (e em especial os seus preâmbulos) não passam de retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras (...), bem como pelas práticas dos diversos atores que, na administração central ou regional, ocupam lugares de decisão estratégicos em relação ao funcionamento das escolas” (Barroso, 1996b, p.19).

Do mesmo modo, sobre o normativo em questão, Licínio Lima acrescenta:

“instituíndo-se entidades englobantes e categorias abstratas, do tipo ‘a escola’ ou ‘a comunidade educativa’, sem atribuir poderes e competências a agentes concretos como acontece no atual regime jurídico de autonomia das escolas (...), restringe-se de facto os usos potenciais da autonomia, para além de se acentuar as perspetivas unanimistas, homogéneas e funcionais da escola como organização” (L. Lima, 2002b, p. 31).

Por outro lado, Formosinho & Machado (2000, p. 94) salientam a importância deste documento na definição das principais linhas de orientação da administração e gestão das escolas, no sentido de, progressivamente, construírem a sua autonomia nas áreas acima mencionadas. É neste sentido que entendemos os autores, quando escrevem: “este impulso à autonomia dos estabelecimentos (...) teve reflexos nas

---

<sup>100</sup> António Sousa Fernandes, numa perspetiva cética em relação à “autonomia decretada”, adverte: “temos muitas dúvidas das potencialidades reformadoras dos decretos sem uma socialização adequada para novas práticas. Podem dar-nos a visão ilusória de que se mudam as realidades porque se mudaram as leis. Ora, a experiência demonstra frequentemente o contrário (...).O processo indicado pelo presente Decreto-Lei (...) é um processo administrativo fragmentado, conduzido pela Administração Central, em que os destinatários não são envolvidos mas apenas recetáculos de uma reforma que lhes é ditada por cima” (A. Fernandes, 1989, pp. 1-3).

práticas diferenciadas de autonomia que cada escola conseguiu concretizar, muitas vezes induzidas de forma indireta por mecanismos condicionadores do funcionamento de projetos a que se candidatava, e desembocou no desenvolvimento de políticas de territorialização, numa procura de soluções diferenciadas para problemas e contextos diferentes, e num ‘programa de reforço da autonomia das escolas’”.

Ainda que, do ponto de vista teórico, o DL n.º 43/89 se apresentasse como um documento promotor da autonomia da escola, o certo é que o poder político continuava extremamente centralizado e sem qualquer intenção de concretizar qualquer descentralização de poderes para os níveis regional e local, posição contrária à proposta pela CRSE, a qual apontava para a *descentralização funcional*, a *descentralização territorial* e a *desconcentração administrativa* (A. Fernandes, 1988, pp. 109-112), e à necessidade de reconhecer a administração regional como um nível normal de administração através do qual se desenvolveria o processo de desconcentração preparatória para a descentralização, um processo que Licínio Lima (2002a, p. 61)<sup>101</sup> viria a designar por “recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política”<sup>102</sup>.

No âmbito da avaliação do desempenho profissional docente e no sentido de a mesma competir às escolas nos “termos da lei”, como é referido no DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, facilmente se percebe que a mesma continua dependente do que sobre a matéria é legislado e, logo, dependente da tutela. A referência à avaliação dos professores como competência das escolas mais uma vez não passa de simples retórica, isto porque aos órgãos de gestão das escolas compete apenas cumprir e fazer cumprir as “ordens” provenientes da tutela. Na linha do que temos vindo a afirmar em relação a quem define o que é feito nas escolas ao nível da avaliação de professores (e aos outros níveis), independente da forma que assumam os órgãos de gestão das escolas, é publicado o DL n.º 409/89, de 18 de novembro, que define a estrutura e

---

<sup>101</sup> Esta designação já havia sido anteriormente defendida pelo autor em 1995 no artigo publicado na *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 8, n.º 1.

<sup>102</sup> Neste sentido, Licínio Lima escreve: “o controlo centralizado em termos de poder de decisão de políticas e orientações pode ser mais perfeito a partir do momento em que a estratégia adotada assenta na desconcentração, isto é, na criação de ‘serviços regionais’ (designação ambígua, como se compreende, neste contexto) como prolongamentos ou ramificações, mais integrados e de tipo executivo, dos serviços centrais (agora estruturalmente menos pesados com a criação de novos ‘departamentos’)” (L. Lima 2002a, p. 70).

desenvolvimento da carreira do pessoal docente<sup>103</sup> da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário nos domínios do ingresso na carreira, tempo de permanência em cada escalão<sup>104</sup> e requisitos a cumprir para progressão, entre outros. Este diploma aplica-se aos docentes em exercício efetivo de funções nos estabelecimentos de educação ou ensino públicos, a docentes em exercício de funções legalmente equiparadas a serviço efetivo docente e a docentes em exercício efetivo de funções em instituições de ensino dependentes do Ministério da Educação (artigos 1.º e 2.º).

O ingresso na carreira docente estava condicionado à “qualificação profissional para a docência”, conforme o previsto na LBSE, o escalão de ingresso condicionado ao grau académico e a progressão dependente do cumprimento dos requisitos legalmente exigidos. Ingressavam no 1.º escalão da carreira docente os professores profissionalizados com o bacharelato e no 3.º escalão da mesma carreira os docentes profissionalizados com licenciatura (artigo 7.º).

A carreira docente passava a estruturar-se em 10 escalões<sup>105</sup> e o tempo de serviço correspondente a cada escalão é variável: nos 1.º e 2.º escalões, 3 anos; no 3.º escalão, 5 anos; nos 4.º, 5.º e 6.º escalões, 4 anos; nos 7.º e 8.º escalões, 3 anos; e no 9.º escalão, 6 anos. O acesso ao 10.º escalão está limitado aos docentes profissionalizados com licenciatura (artigos 9.º e 11.º).

A progressão nos escalões da carreira do pessoal docente está dependente: do cumprimento do serviço efetivo de funções docentes; da avaliação do desempenho<sup>106</sup> e da frequência, com aproveitamento, de módulos de formação (artigo 9.º). No entanto, o acesso do professor ao 8.º escalão da carreira está condicionado à aprovação em

---

<sup>103</sup> De acordo com o normativo, “entende-se por pessoal docente aquele que é portador de qualificação profissional, certificada pelo ministério da educação, para o desempenho de funções de educação ou ensino com caráter permanente, sequencial e sistemático” (DL n.º 409/89, artigo 3.º).

<sup>104</sup> O Decreto-Lei define como escalão “o módulo de tempo de serviço docente, a que correspondem na respetiva escala indiciária posições salariais hierarquizadas” (artigo 4.º).

<sup>105</sup> A progressão na carreira agora apresentada substitui o anterior modo de progressão por fases, sustentado pelo DL n.º 290/75, de 14 de junho. De acordo com o DL n.º 74/78, de 18 de abril, os professores ingressavam na 1.ª fase no momento em que efetivavam; o acesso às 2.ª, 3.ª e 4.ª fases ocorria, respetivamente, após o cumprimento de 5, 7 e 8 anos de *bom e efetivo serviço* (DL n.º 74/78, artigos 3.º e seguintes).

<sup>106</sup> No DL n.º 409/89, de 18 de novembro, não há qualquer registo do modo como se processará a avaliação do desempenho dos professores.

processo de candidatura<sup>107</sup>. A publicação deste normativo traduz aquilo que em termos de política educativa consubstancia o afunilamento da carreira docente com o acesso condicionado aos escalões mais elevados da pirâmide. O mesmo normativo põe fim a um processo em que a progressão na carreira resultava essencialmente do decorrer do tempo.

Todavia, a questão da avaliação do desempenho profissional docente não é um assunto encerrado. A pertinência da mesma continua em termos de preocupações na agenda daqueles que ao longo do período da *Reforma Educativa* lideraram as questões de política educativa no nosso país. No âmbito destas preocupações enquadra-se a publicação, em 1990, do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD)<sup>108</sup>, onde a avaliação do desempenho docente adquire grande centralidade e tem como finalidade, de acordo com o discurso oficial, plasmado nos normativos, “(...) a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação” (artigo 39.º). Na sequência do propósito apresentado, o documento justifica a importância e a necessidade da avaliação do desempenho docente com os objetivos de: melhorar a ação pedagógica e a eficácia profissional dos docentes; contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual dos mesmos; permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional; descobrir os fatores que influenciem o rendimento profissional dos professores e facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente (artigo 39.º).

Na perspetiva de Sanches (2008, p.25), “o estatuto da carreira docente

---

<sup>107</sup> DL n.º 409/89, de 18 de novembro, artigo 10.º, número 1. Este normativo foi posteriormente regulamentado, definindo-se os aspetos sobre os quais deverá incidir a avaliação curricular, nomeadamente: “o trabalho com os alunos, dentro e fora da sala de aula, as atividades desenvolvidas no âmbito da escola e no das relações entre a escola e comunidade, os projetos que animou ou em que colaborou; os estágios e as ações de formação em que participou, como formando ou formador; os trabalhos originais na área da educação publicados; outras atividades desenvolvidas na área educacional, devidamente comprovadas; os cargos desempenhados em estabelecimentos de educação ou de ensino; as habilitações complementares adquiridas ao longo da carreira; os trabalhos de investigação científica em matérias da área da sua especialidade, devidamente comprovados; [e] outros serviços prestados à comunidade, em domínios relevantes no plano da educação e do ensino” (DR n.º 13/92, de 30 de junho, artigo 2.º).

<sup>108</sup> DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, com alterações introduzidas pelos DL n.º 105/97, de 29 de abril, DL n.º 1/98, de 2 de janeiro, DL n.º 35/2003, de 17 de fevereiro, DL n.º 121/2005, de 26 de julho, DL n.º 229/2005, de 29 de dezembro, DL n.º 224/2006, de 13 de novembro, DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, DL n.º 35/2007, de 15 de fevereiro, DL n.º 270/2009, de 30 de setembro, DL n.º 75/2010, de 23 de junho.

concretizou, na época, um conjunto de aspirações há muito reivindicadas pelos professores. (...) Definiu os limites gerais da carreira docente, desde as condições de ingresso, ao desenvolvimento e progressão da carreira e à entrada da profissão. Constituiu os professores como ‘corpo especial’ no seio da função pública”.

Para além da referência à importância que a avaliação do desempenho docente assume, o normativo contempla duas modalidades de avaliação do desempenho docente, a saber: a *avaliação ordinária* e a *avaliação extraordinária*.

A *avaliação ordinária* do desempenho docente dos professores integrados na carreira traduz-se na elaboração de “(...) um relatório crítico da atividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho (...)” (artigo 42.º) e na apresentação de comprovativo de realização de ações de formação contínua com o número de créditos igual ao número de anos de permanência no escalão. Por sua vez, a *avaliação extraordinária* tem como finalidade o reconhecimento do mérito excecional, previsto no artigo 48.º do ECD<sup>109</sup>.

Se é certo que a avaliação do desempenho profissional docente continua a fazer parte das preocupações do Ministério da Educação, a questão da autonomia e gestão das escolas permanece na mesma linha de preocupações, embora com uma atenção mais evidente, a avaliar pela publicação de normativos que tratam exclusivamente das questões da gestão escolar. Destes normativos fazem parte, entre outros, o DL n.º 172/91, de 10 de maio, que enforma aquilo que foi considerado como o novo modelo de gestão e que abordamos de imediato.

### **3.1.O novo modelo de gestão**

Dois anos após a publicação do regime do ordenamento jurídico da autonomia das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro), é publicado o DL n.º 172/91, de 10 de maio, designado na época como novo modelo de gestão, que é sujeito a um regime experimental em alguns estabelecimentos de ensino. Este novo regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário é apresentado como um modelo uniformizador, caracterizado por tentar

---

<sup>109</sup> Esta modalidade de avaliação viu a sua importância reconhecida no Despacho n.º 247/ME/93, de 24 de dezembro.

substituir o DL n.º 769-A/76, conhecido como decreto “gestão democrática”<sup>110</sup>, em vigor desde 1976 (ainda que com algumas alterações posteriores), e, essencialmente, pela distinção entre o órgão de direção<sup>111</sup> e o órgão de gestão<sup>112</sup>. De acordo com o constante no preâmbulo do normativo, pretende-se a “prossecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projetos educativos próprios”.

A propósito do carácter experimental do diploma e do reduzido impacto do mesmo junto da comunidade escolar, Almerindo Afonso (1975, p.76) afirma:

“de facto, o novo modelo de direção e gestão das escolas básicas e secundárias – que se encontra atualmente numa fase de experimentação aparentemente amorfa e pouco inovadora – tem passado despercebido a grande parte dos professores, alunos e pais, e mesmo à comunidade de especialistas em educação (...)”.

Sobre as funções e distinção dos órgãos mencionados, Natércio Afonso considera que:

“em termos de arquitetura organizacional, tal distinção parece justificada pela necessidade de compatibilizar duas grandes finalidades da *reforma*: a democraticidade e a qualidade técnica da administração do estabelecimento [; por outro lado], o carácter estratégico destas duas inovações fundamentais revelou-se pelo facto de se terem transformado no centro da controvérsia política sobre a reforma da administração

---

<sup>110</sup> No sentido de justificar a pertinência do DL n.º 172/91, Aníbal Cavaco Silva, referindo-se à “gestão democrática”, afirma que “o modelo de ‘gestão democrática’, centrado nos professores, (...) isolava a escola em relação à comunidade e era pouco orientado por preocupações de eficiência e responsabilidade” (Aníbal Silva, 1995, p. 31).

<sup>111</sup> Licínio Lima, referindo-se às funções deste órgão, salienta: “as propostas reformadoras apresentadas quanto à administração escolar e à organização das escolas dos ensinos básico e secundário, mesmo quando emergiam num contexto político particularmente sensível às políticas de modernização e de racionalização, adotavam uma lógica de democratização, de participação e de autonomia que, a vários títulos, tinha até então sido inédita e que relativamente a certas matérias continua ainda hoje por concretizar; significativamente (...) em nenhuma outra proposta, nem em nenhum diploma legal até hoje aprovado, se voltaria à designação proposta de ‘Conselho de direção’ para o órgão máximo das escolas nem às atribuições e competências para ele previstas nos trabalhos da CRSE” (L. Lima, 2000, p. 62).

<sup>112</sup> A propósito da distinção entre estes órgãos, Licínio Lima escreve: “(...) a direção ocupa-se principalmente da definição de políticas, de valores e orientações gerais, ao passo que a gestão é predominantemente a execução daquelas políticas e orientações, a organização dos elementos humanos e materiais, a coordenação e a avaliação, por forma a realizar os objetivos fixados pela direção. Se a direção é predominantemente política (...) é exatamente neste domínio que se exige a participação de todos os interessados no processo. Já a gestão é predominantemente técnica, exigindo sobretudo capacidades de organização e de implementação, e requerendo, por isso, uma formação especializada” (L. Lima, 1988, p. 160).

escolar, entre 1988, quando surgiram os primeiros projetos de mudança, e 1991, quando o novo ordenamento jurídico foi aprovado pelo Governo. A negociação política da versão definitiva desenvolveu-se sob intensa pressão sindical, e o resultado final deixa transparecer a tradicional influência dominante da corporação docente na conceptualização e desenvolvimento das políticas educativas” (N. Afonso, 1995a, pp. 110-111).

Este novo modelo de direção, gestão e administração das escolas<sup>113</sup>, como se refere logo no preâmbulo, procura: concretizar “(...) os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária”; assegurar “(...) à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere”; garantir “(...) a prossecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projetos educativos próprios”. O apelo à autonomia e participação presente no preâmbulo deste normativo, como refere Licínio Lima (2000, p. 62), é contrariado no seu articulado, na medida em que este traduz vários aspetos que se situam numa “(...) política oposta à descentralização e à autonomia das escolas” ou, como argumenta Estêvão (1995, pp. 90-94), reafirmando o carácter centralizador presente no normativo, “este modelo claramente invoca outra ‘instituição’ e outros processos reguladores que não os do modelo da ‘gestão democrática’. (...) O poder do Estado neste normativo perdura (...) enquanto definidor-mor das regras do jogo e detentor do poder de controlo sobre as escolas e a educação (...)”.

Numa outra obra, Licínio Lima (2002a) salienta que a consagração da autonomia no DL n.º 172/91 é muito mais avançada no seu espírito do que nas suas práticas<sup>114</sup>, posição também corroborada por Barroso (1992) e Almerindo Afonso (2002a).

Assim, ainda que o normativo crie a nível formal órgãos capazes de, teoricamente, concretizar a autonomia, através da revitalização da meso-estrutura do estabelecimento de ensino enquanto organização (Barroso, 1992, p. 180), o certo é que o Ministério da Educação continua a gerir todo o processo educativo, a tomar todas as

---

<sup>113</sup> Procurando sublinhar a importância do novo modelo e justificar assim a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, Aníbal Cavaco Silva afirma: “o objetivo foi criar um modelo de direção, administração e gestão capaz de responder às exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade que pudesse substituir o chamado modelo de ‘gestão democrática’ das escolas, cuja experiência se revela negativa em muitos casos” (Aníbal Silva, 1995, p. 40).

<sup>114</sup> Sobre este assunto, Licínio Lima escreve: “as vertentes democráticas, participativas, descentralizadoras e autonómicas representavam, assim, algumas das ideias, das promessas e esperanças, mais significativas de certa fase, inicial, dos discursos sobre a reforma educativa. Nunca, é certo, de uma forma perfeitamente congruente e articulada, sem ambiguidades, sobretudo quando objetos de produção normativa e regulamentadora (...) mas em todo o caso de forma constante, e insinuante, ao nível dos discursos políticos” (L. Lima, 2002a, p. 62).



decisões em termos de políticas educativas. Assim, a autonomia concretizada, num sistema centralizado, é uma autonomia “implementativa, técnica e processual” (L. Lima, 2002c, p. 25)<sup>115</sup>.

No tocante à participação de outros atores não docentes nos conselhos de escola ou de área escolar, esta enforma uma governação mais participativa, ainda que a participação dos alunos, pais, pessoal não docente, autarquia e representantes da comunidade não tenha merecido grande apreço por parte de alguns sindicatos e dos próprios professores.

O processo de implementação do DL n.º 172/91, como já referimos, ocorreu em regime experimental, tendo sido avaliado pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), conforme o previsto no artigo 48.º, número 1, do mesmo diploma, com uma constituição bastante diversificada<sup>116</sup>. Este Conselho apresentou, em janeiro de 1995, um “Relatório Preliminar”<sup>117</sup> e, em março de 1996, o “Relatório Final”. Neste último documento, o CAA reconhece que a avaliação do modelo em análise obriga a distinguir o preâmbulo do DL n.º 172/91 do respetivo articulado e dos diferentes

---

<sup>115</sup> Na perspetiva apresentada por Licínio Lima, a “(...) ‘autonomia’ das escolas poderia vir a apresentar apenas uma nova, e melhor, forma de articular funcionalmente o centro e as periferias da administração escolar, prescindindo-se de possíveis desarticulações relativas potenciadoras da assunção de autonomia(s) e de afirmações, plurais, de orientações, objetivos, projetos, da *comunidade educativa*. (...) Nesse caso, uma tal orientação política, consubstanciada numa espécie de ‘gerencialismo escolar’, admitiria e valorizaria a ‘autonomia relativa’ da escola, descobrindo embora, e maximizando, o seu potencial regulador através de formas de *delegação política* e de ‘autonomia’ funcional que, em última análise, contribuiriam para despolitizar e instrumentalizar aquelas margens de autonomia conceptual e, finalmente, para as controlar e reduzir” (L. Lima, 2002a, p. 72).

<sup>116</sup> O processo de implementação do novo modelo de gestão foi acompanhado, de acordo com o artigo 48.º do mesmo normativo, pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), regulamentado pela Portaria n.º 812/92, de 18 de agosto. Deste órgão, presidido por José Fonseca, faziam parte: como individualidades convidadas, Licínio Lima e António Sousa Fernandes; como representantes de diferentes entidades ou departamentos do Ministério da Educação, Fernando Andrade (CNAP), Jaime Soares (ANM), Abel Macedo (FNP), Luís Melo (FNSE), Brigitte Tudichum (DGEBS), Berta Macedo (DGAE) e Carlos Taleço (IGE). A referida Portaria determinava, ainda, que o CAA integrasse “um representante das associações de estudantes, designado por estas” (artigo 4.º, número 1, alínea i), situação que só passou a ser assegurada na 8.ª reunião do Conselho, em 8 de julho de 1993, com a presença de José Machado. Nesta reunião e nas que lhe sucederam, em consequência da alteração da estrutura orgânica do ME (DL n.º 133/93, de 26 de abril), passaram a integrar o CAA os novos membros: Maria Olivença (DEB); Maria Gama (DES); Maria Ferreira (IGE); e Berta Macedo, que assume, até à 21.ª reunião, a representação do DGRE. A composição do Conselho é alterada pela Portaria n.º 563/93, de 1 de junho, que determina a inclusão de mais um membro, “um representante das associações representativas de professores de vários graus e níveis de ensino, de âmbito nacional, não abrangidos por federações” (artigo 4.º, número 1, alínea f). Esta representação foi assumida por Fernando Rodrigues (SPN) (CAA, 1996, pp. 11-13).

<sup>117</sup> A propósito deste relatório, Natércio Afonso, numa perspetiva crítica, considera: “o relatório em causa evita pronunciar-se claramente sobre duas questões fundamentais da reforma: o controlo docente sobre o órgão de direção (conselho de escola) e a profissionalização do gestor escolar/diretor executivo)” (N. Afonso, 1995a, p. 118).

normativos destinados à sua aplicação. O Conselho admite que, de um modo geral, os princípios contemplados no preâmbulo refletem “(...) a política traçada na Lei de Bases do Sistema Educativo relativamente aos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da própria autonomia da escola associada à elaboração de um projeto educativo próprio” (CAA, 1996, p. 58). Do mesmo modo, o Conselho reconhece, como aspetos positivos, “(...) o facto do modelo contemplar todos os níveis de ensino; (...) a capacidade manifestada por diversas escolas e áreas escolares em criarem soluções próprias e informais adaptáveis aos respetivos condicionalismos específicos; (...) [o] alargamento institucional, a elementos externos à escola, do leque de atores participantes no órgão de direção” (CAA, 1996, pp. 59-63), e, ainda, “a confirmação, pela prática da experimentação do modelo, da pertinência da separação das funções de direção e gestão, a qual constitui uma das suas componentes inovadoras mais significativas” (CAA, 1996 p. 65).

Paralelamente, o CAA apresenta, como aspeto negativo do Decreto-Lei n.º 172/91 e da sua implementação, a “(...) falta de coerência do articulado do Decreto-Lei (acentuada por alguns aspetos dos normativos complementares) com o teor do respetivo preâmbulo” (CAA, 1996, p. 59). No sentido de esclarecer a desarticulação referida, os autores destacam os seguintes pontos: “excessivo grau de regulamentação (...); diversas ambiguidades nas competências, no protagonismo e na inter-relação dos principais órgãos que (...) conferiam ao modelo um elevado potencial de conflitualidade estrutural (...); aspetos pedagógicos (...) secundarizados” (CAA, 1996, p. 59). Mais adiante, referindo-se ao “conselho de escola”, tendo em atenção as competências que lhe eram atribuídas, o documento faz referência ao facto de não ter sido conferida ao citado órgão “(...) uma função de verdadeira direção estratégica da política da escola, à qual a gestão operacional terá de se subordinar; só assim tem sentido a separação entre direção e gestão” (CAA, 1996, p. 66). Salienta-se, ainda, o facto de ao presidente do “conselho de escola” não terem sido atribuídas competências próprias, situação que origina indefinição relativamente, por exemplo, à “representação institucional da escola” (CAA, 1996, p. 66).

Sobre a aplicação experimental do DL n.º 172/91, o CAA alerta para a incongruência entre uma administração escolar que, à partida, se pretende descentralizar e uma administração educativa que persiste em se manter centralizada: “não tem sentido e, muito menos, impacto prático, tentar introduzir alterações significativas no domínio da administração escolar sem que as mesmas sejam assumidas no âmbito de uma

transformação de administração educativa, da qual decorram” (CAA, 1996, p.75). De seguida, aquele conselho acrescenta:

“no momento presente - e não obstante algumas disposições legais em contrário [LBSE e Decreto-Lei n.º 43/89] - a administração educativa é, em Portugal, fortemente centralizada, aliás, em consonância com a generalidade da administração pública. Este centralismo restringe o ‘espaço político’ de que a escola tem de dispor para formular um verdadeiro projeto educativo, esvaziando a função direção e desmotivando os respetivos protagonistas” (CAA, 1996, p. 76).

O relatório assinala também alguns aspetos que considera ambíguos e, nesse sentido, especifica: “a ambiguidade inerente à dupla dependência do diretor executivo relativamente ao conselho de escola/área escolar e à administração educativa (...) [ambiguidade por si] potenciadora de graves conflitos entre órgãos da escola, comprometendo o princípio da dependência da gestão face à direção” (CAA, 1996, p. 67); incoerência na duração dos mandatos de presidente do conselho de escola (1 ano) e de diretor executivo (4 anos), situação que, de acordo com o CAA, está em desacordo com a “perspetiva estratégica da função de direção”, reconhecendo ainda, no que diz respeito ao “conselho pedagógico”, não ser claro o seu enquadramento e o facto de as competências explícitas serem insuficientes (CAA, 1996, p. 67).

Em função dos aspetos negativos e das ambiguidades elencadas no “Relatório Final”, o CAA propõe a adoção de novas medidas, como se afirma no excerto que a seguir destacamos: “há que definir, em diploma-quadro, as grandes coordenadas políticas da administração da instituição escolar, deixando que cada escola defina, no exercício daquela mesma autonomia (...) o modelo organizacional que melhor garanta a prossecução dos seus objetivos específicos (...), evitando a excessiva regulamentação que (...) caracteriza o Decreto-Lei n.º 172/91 e os normativos que o complementam”. Relativamente às ambiguidades, propõe: “a necessidade de definir a quem cabe a representação institucional da escola ou da área escolar; a necessidade de clarificar as posições dos órgãos de direção e de gestão, entre si e perante a administração educativa; a necessidade de clarificar as posições do órgão de gestão e do conselho pedagógico na execução da política científica e pedagógica da escola; o estabelecimento do princípio de um mandato de três anos para os membros dos diferentes órgãos de direção e gestão, sem prejuízo da consideração de situações específicas a definir em regulamento interno” (CAA, 1996, pp. 78-79).

As principais críticas apontadas no relatório elaborado pelo CAA centram-se nas questões de autonomia. Todavia, em termos de operacionalidade dos princípios indutores da autonomia praticada e participada que parecem prevalecer no diploma, Licínio Lima questiona:

“as soluções encontradas para o ‘conselho de escola’ são congruentes com uma escola dotada de autonomia? A figura do ‘diretor executivo’ não poderá vir a ser perspetivada como o último elo de uma *desconcentração radical* que penetra já no universo específico de cada escola dotada de autonomia? (...) o ‘projeto educativo da escola’ é possível enquanto expressão própria de uma dimensão política assumida de forma particular em cada escola?” [L. Lima, 2002a, p. 71 (itálico do autor)]<sup>118</sup>.

Noutra perspetiva, tendo também como referência os princípios orientadores que o DL n.º 172/91 apresenta, o facto do mesmo ter sido aplicado a título experimental, num número limitado de escolas, e, ainda, o estatuto de normativo ser de carácter transitório, Sarmento, numa ótica de reforço de autonomia e de complementaridade do normativo anterior, refere que “(...) a inteligibilidade de um só era possível com a compaginação do outro” (Sarmento, 1993, p. 35). Por sua vez, Formosinho & Machado (2000, p. 95) consideram que, mesmo aplicado a um número limitado de escolas, o novo diploma: “(...) incitou os defensores da ‘gestão democrática’ a uma ‘militância pedagógica’ mais aturada que levou à apresentação de listas aos órgãos de gestão e à intenção de mostrar que, dispondo dos mesmos meios, a eficácia deste modelo não ficava aquém da [do modelo anterior]”.

No entanto, no “Relatório Final”, elaborado pelo CAA, são notáveis as críticas relativas às questões da autonomia, questionando-se mesmo o que se entende por autonomia das escolas, em que consiste a mesma, como se constata pelo que passamos a transcrever:

“não parece possível consagrar e regulamentar a autonomia das escolas/áreas escolares através, exatamente, dos mesmos processos, regras e linguagens que sempre serviram,

---

<sup>118</sup> A propósito deste tema, Carlos Estêvão escreve: “a sublinhar a forma de compromisso da noção de ‘comunidade educativa’, o decreto em análise (na sequência do Decreto-Lei n.º 43/89), reconhece ainda à escola o poder de elaborar um projeto educativo que marcaria a peculiaridade de cada comunidade (...). Todavia, estes conceitos permanecem pouco esclarecidos, carentes de uma articulação clara entre si e com o conceito de autonomia, padecendo igualmente de uma desvalorização política relegando-se o seu valor fundamentalmente para o domínio simbólico; sintoma desta desvalorização é o facto de a elaboração do projeto educativo, por exemplo, ser cometida (...) ao conselho pedagógico, e não ao conselho de escola, seu órgão político” (Estêvão, 1995, p. 92).

no passado, objetivos políticos antagónicos; ou seja, definir primeiro todas as regras, sem exceção, e esperar depois por um exercício da autonomia, quando este envolve, desde logo, a possibilidade de intervenção na própria produção das regras. Porque a autonomia, mesmo em graus variáveis, não é nunca exercida pelos atores enquanto jogo que simplesmente reproduz as regras dadas; pelo contrário, a autonomia só é concretizável a partir do momento em que os atores escolares dispõem da faculdade de participar na produção das regras e mesmo de produzirem certas regras próprias e não apenas de agirem com base em regras totalmente impostas pelos outros” (CAA, 1996, pp. 18-19).

A autonomia escolar só será possível no momento em que os diferentes atores educativos se envolverem no processo de construção da mesma e agirem sem necessitar de cumprir as regras que lhes são impostas pela tutela.

Por outro lado, o relatório elaborado pelo CAA apontava, como medidas a implementar, uma maior desregulamentação e a publicação de uma lei-quadro com diferentes modelos de gestão em alternativa, ao mesmo tempo que questionava a quem competia assegurar a direção das escolas e que poderes eram transferidos do centro para as periferias, colocando em causa, desta forma, todo o discurso teórico proferido em torno da autonomia das escolas e propondo, por último, uma “estratégia de mudança da direção e gestão das escolas”, o que pressupunha alterações a nível central e regional do Ministério da Educação de forma a assegurar a sua descentralização (CAA, 1996, p. 29)<sup>119</sup>.

Entre uma lógica administrativa centralizadora protagonizada pelos governos e uma lógica clara de descentralização proposta pela CRSE (apresentada pelo grupo de investigadores da Universidade do Minho: João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima), prevalece, obviamente, a posição do governo consubstanciada no DL n.º 172/91, de 10 de maio. O carácter deste processo, ao ignorar as propostas da CRSE, mostra, de forma clara, que, seja qual for o modelo de administração das escolas proposto, este revelará sempre aquilo que, em política educativa, é definido pelo governo. A administração educativa fortemente centralizada, perante as decisões da CRSE, não revelou qualquer interesse em descentralizar-se. O DL n.º 172/91 não passou de uma proposta de reforma administrativa na qual a participação e a autonomia presentes nos pressupostos de implementação não se consubstanciam numa autonomia

---

<sup>119</sup> Neste contexto, frisava-se: “a alteração morfológica da direção e gestão das escolas tem de ser acompanhada de medidas paralelas de alteração no sistema educativo de forma a que o discurso político, o modelo jurídico e a prática administrativa tenham uma idêntica aplicação em todo o sistema e não apenas numa parcela. Em síntese, não se modifica a escola sem mudar o sistema” (CAA, 1996, p. 30).

política e numa (auto)gestão democrática efetivas da escola. Neste sentido, Licínio Lima afirma:

“assim, este tipo de reforma administrativa tende a concentrar significados de tipo estrutural e morfológico, técnico-gestor, racional-instrumental, instituídos por um poder central na base assimétrica e concentracionária de poderes de decisão. Não se trata, verdadeiramente, de uma reforma política da administração em termos democráticos e descentralizadores, conferindo conseqüentemente autonomia às organizações periféricas, mas antes de uma reestruturação e reorganização que, no caso específico das opções de tipo desconcentrado, permitirá não só manter, mas mesmo conquistar, novos poderes para o centro, através de uma cuidada separação entre *conceção* (nível central) e *execução* (nível periférico)” [L. Lima, 2002a, p. 69 (itálico do autor)].

Sobre o desfasamento entre os princípios propostos pela CRSE e o diploma legal em análise no contexto da construção da autonomia das escolas, Almerindo Afonso destaca:

“no caso da gestão das escolas, introduziram-se alterações (e reduções) substanciais que só a um leitor desavisado, ou alheio a estas problemáticas, poderão passar despercebidas. Assim, do nosso ponto de vista, o que veio a ser legislado é bastante diferente do que tinha sido proposto, quer no que diz respeito aos princípios e valores subjacentes, quer em relação à forma organizacional encontrada” (A. Afonso, 1995, p. 74)<sup>120</sup>.

Noutras obras, o mesmo autor aponta o carácter híbrido do diploma e as contradições que o mesmo revela, assinalando a discrepância entre as formulações iniciais, no âmbito da CRSE, de dinamismo e democratização das escolas e as posteriores evidências, potencialmente subversivas daqueles princípios, de enfraquecimento do conceito de direção democrática escolar, nomeadamente pelas competências atribuídas ao órgão de gestão, que sublinham valores de eficiência e controlo (A. Afonso, 2002b, p. 56)<sup>121</sup>.

---

<sup>120</sup> Ainda a este propósito, num outro momento da obra, Almerindo Afonso acrescenta: “em Portugal a proposta inicial [Formosinho; Fernandes e Lima, 1988] prevê precisamente o contrário: uma maior autonomia da escola face ao poder central e a subordinação do órgão de gestão a um novo órgão de direção, composto por atores locais e institucionais representativos de todos os grupos interessados num determinado projeto educativo de escola” (A. Afonso, 1995, p. 76).

<sup>121</sup> Esta ideia não é nova. Em 1997, o autor defendia a mesma posição no artigo publicado na Revista Portuguesa de Educação, vol. 10, n.º 2.

Esta situação tem continuidade com a publicação do DL n.º 133/93, de 26 de abril<sup>122</sup>. Apesar de no preâmbulo deste documento se afirmar que se “encontravam reunidas as condições para completar o processo de descentralização e desburocratização iniciado pelo anterior diploma”, na prática, isto não se constata, o que leva Licínio Lima a admitir que:

“este normativo nada vem contemplar naquele sentido, mas antes no sentido inverso, ou seja, esclarecendo em definitivo que a opção não passa pela regionalização e pela descentralização [isto é] o controlo centralizado em termos de poder de decisão de políticas e orientações pode ser mais perfeito a partir do momento em que a estratégia adotada assenta na desconcentração, isto é, na criação de ‘serviços regionais’ (...) como prolongamentos ou ramificações, mais integradas e de tipo executivo, dos serviços centrais (...). A este propósito pode-se falar com propriedade na hipótese de uma recentralização de poderes por *controlo remoto*, através da criação de uma espécie de ‘capitanias’ regionalmente disseminadas em termos geográficos, mas não regionalizadas em termos políticos e administrativos” [L. Lima, 2002a, p. 70 (itálico do autor)].

No quadro político-normativo apresentado demos conta, ainda que de forma resumida, dos desenvolvimentos que entendemos mais significativos para a abordagem da problemática da gestão e da autonomia escolares, num período em que é notável a deslocação das temáticas da democratização e da descentralização para aspetos que focalizam essencialmente a modernização e a racionalização, como salienta Licínio Lima (2002c, p. 68).

A preocupação pela modernização, estabelecida como prioridade educativa para reduzir o atraso que o país revelava e facilitar o acesso aos novos desafios, está bem patente nos Programas dos X e XI Governos Constitucionais, como demonstram os excertos que passamos a transcrever:

“ciente de que a modernização e o desenvolvimento do país dependem hoje, mais do que nunca, da capacidade dos portugueses para adaptar, acolher e gerar inovação (...) o Governo considera a educação como um dos sectores prioritários da sua ação” (Programa do X Governo Constitucional, 1985, p. 57).

No Programa do XI Governo pode ler-se o seguinte:

---

<sup>122</sup> Lei Orgânica do Ministério da Educação.

“A modernização do país é, na essência, um processo eminentemente cultural. Ela torna-se hoje ainda mais premente no período de transição para a plena integração europeia (...). Por tudo isso, a renovação estrutural da economia e da sociedade não poderá ocorrer sem uma política de educação que valorize a nossa matriz cultural e permita vencer os desafios inadiáveis do presente e do futuro próximo” (Programa do XI Governo Constitucional, 1987, p. 64).

Numa perspetiva em que os sucessivos governos apelam à modernização, a governabilidade das escolas é enfatizada por referência aos princípios da eficácia e eficiência, associados à definição económica da educação. A este propósito, Correia escreve:

“a subordinação da educação aos imperativos da modernização económica, matizada pela valorização incontrolada das potencialidades expressivas das novas tecnologias, constitui o ‘pano de fundo’ em torno do qual a ‘ideologia da modernização’ procura alcançar um amplo consenso social ocultando as suas opções societais. O apelo à modernização institui um espaço de grande ambiguidade discursiva que propicia a legitimação simbólica necessária para se realçar a necessidade de se estreitarem as relações entre a escola e a vida ativa, criando-se uma espécie de consenso social sobre a adoção de uma solução que constitui o verdadeiro problema” (Correia, 1999, p. 94).

Como referem Correia *et al.* (1993), é um período marcado pelo discurso educativo alicerçado na igualdade de oportunidades, que se sobrepõe à democratização do ensino e à modernização do país. Esta tensão entre os valores anteriores e os agora propostos, de certa forma inconciliáveis, ou seja, maior igualdade de oportunidades e democratização da educação e a maior liberdade de ensino associada à educação de iniciativa privada (A. Afonso, 2000 e 2002b), consubstancia aquilo que o autor designa por “neoliberalismo educacional mitigado”. Trata-se de uma política marcada por ambiguidades e contradições, o que fica claramente expresso no excerto que transcrevemos:

“assim, dado que muitos dos elementos e marcas tendencialmente neoliberais ou não passaram dos discursos enquadradores à promulgação das políticas ou, dada a especificidade da realidade portuguesa e do sistema educativo, assumiram configurações extremamente ambíguas e contraditórias ou, ainda, quando foram implementados, não produziram os efeitos verificados em outros contextos, talvez seja mais rigoroso considerar que o que se desenvolveu entre nós, na década em análise, aponta mais no sentido de um *neoliberalismo educacional mitigado* (...)” [A. Afonso, 1998, p. 232 (itálico do autor)].

A reforma educativa, ainda que possa ser entendida como uma resposta



pragmática às tendências de crise na educação pública, englobando um discurso cujo principal objetivo é fazer a gestão dessa crise (A. Afonso, 1998, pp. 83-84), mais do que limitar-se à produção legislativa, pressupõe genuína vontade política e implica, como refere Rui Canário, “uma mudança em **larga escala**, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica” [R. Canário, 1992, p. 198 (negrito do autor)]. Esta situação não veio a acontecer, a tão desejada mudança a nível da descentralização e da autonomia das escolas não se concretiza, os trabalhos da CRSE tornam-se, a este nível, decorativos. Contudo, Benavente (1992), enfatizando os normativos produzidos, considera que, em conjunturas sociopolíticas específicas, os governos se assumem como ‘grandes reformadores’, aparecendo o Ministério da Educação como o principal protagonista de algumas medidas legislativas que são denominadas de reforma educativa. Do mesmo modo, Almerindo Afonso (1998) reconhece que as reformas podem ser entendidas como respostas pragmáticas às tendências da crise na educação pública, englobando um discurso cujo principal objetivo é fazer a gestão dessa crise.

No entanto, independentemente da forma como as reformas são entendidas, não podemos ignorar, por um lado, a posição daqueles que admitem que as reformas educativas são cíclicas, encarando com naturalidade o facto de as mesmas se tornarem um lugar-comum, e, por outro, a posição dos que concebem as reformas como mecanismo de resolução de problemas e que, por isso, procuram encontrar as possíveis causas pelas quais as reformas falham. Neste sentido, corroboramos a posição de Rui Canário quando afirma:

“a conceção dominante de reforma cria, pelos seus pressupostos e pela sua metodologia, as condições do seu próprio insucesso (...). As reformas passam e os problemas ficam. Esta afirmação que, de um modo sintético, pode retratar a realidade educativa desde os anos 60, explica a relativa ‘intemporalidade’ do discurso sobre a ‘crise da escola’ e exprime o repetido insucesso dos processos de reforma” (Canário, 1993, p. 98).

As reformas educativas contemporâneas dependem, em parte, dos acontecimentos relevantes que, em diferentes domínios, ocorrem nos contextos nacionais e internacionais, revelando a interdependência entre fatores económicos, políticos, culturais e sociais. A ênfase nos aspetos de legitimação política das reformas educativas resulta da compreensão dos contextos mencionados e da compreensão da

especificidade daquelas transformações num determinado momento histórico (A. Afonso, 1998).

Paralelamente, e porque a avaliação constitui o principal domínio de abordagem neste trabalho, nomeadamente a avaliação do desempenho profissional docente, seria suposto, à semelhança do que fizemos com outros normativos sobre a temática, proceder agora à abordagem do modelo de avaliação de desempenho docente regulamentado pelo DR n.º 14/92, de 4 de julho, enquadrado no regime de autonomia e gestão previsto no DL n. 172/91, de 10 de maio. No entanto, por razões que se prendem essencialmente com a abordagem ao modelo sustentado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, optamos por tratar esta questão posteriormente, mantendo aqui aquilo que no contexto da avaliação e da reforma educativa diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, ou seja, a *avaliação formativa* (A. Afonso, 1998 e 2000) e a *avaliação aferida* (A. Afonso, 2000), enquanto dimensões de maior relevância neste domínio.

Para Almerindo Afonso, a avaliação formativa, tendo como finalidade a consecução de objetivos previamente definidos, é, em parte, uma avaliação criterial<sup>123</sup>, no sentido em que esta modalidade de avaliação pode apoiar-se em testes criteriosais, embora estes não constituam o único instrumento de recolha de informação. O campo da avaliação formativa é muito mais abrangente e, como tal, impõe a explicitação dos critérios de avaliação para impedir que a mesma funcione como “pedagogia invisível”, em prejuízo dos alunos dos grupos e classes sociais mais vulneráveis (A. Afonso, 1998, p. 58). Relativamente à avaliação aferida, Almerindo Afonso considera que não foram cumpridas as expectativas mais pessimistas que admitiam que esta modalidade de avaliação pudesse desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento de lógicas de “quase-mercado” (A. Afonso, 2000, p. 26).

Por outro lado, no âmbito da centralidade pedagógica assumida pelo Ministério da Educação inserem-se também as questões relacionadas com a avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos, dimensão que sempre foi considerada o objeto privilegiado da avaliação educacional e cujos propósitos se encontram plasmados no *Relatório: o estado da arte da avaliação educacional*, onde se assume que:

“a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno do ensino básico” (ME, 2000, p. 11).

---

<sup>123</sup> A este propósito ver, a título de exemplo, Almerindo Afonso (1998, pp. 54-57).

A perspectiva de avaliação sumativa defendida pelo Ministério da Educação sustenta um sistema de avaliação demasiado padronizado no qual a avaliação sumativa assenta em critérios gerais previamente definidos que se traduzem “num juízo globalizante sobre conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno (...) no final do ano escolar de cada ciclo, [que se] exprime para efeitos de progressão, ou de retenção” (ME, 2000, p 11).

A tese apresentada pelo Ministério da Educação ignora as perspectivas formativa (Hadji, 1994a) e emancipatória (Simons, 1993; A. Afonso, 2003) de avaliação. No entanto, e de acordo com Pacheco (1995c), o Ministério da Educação parece ignorar também que a avaliação dos alunos só se concretizará quando for assegurada uma avaliação qualitativa do currículo (incidindo sobre os planos curriculares, os programas, os materiais, as atividades didáticas, as escolas e os professores) e debatida a relação de parceria entre a escola e comunidade.

A avaliação formativa proporciona “a um sujeito a adaptação futura das suas ações relativamente ao seu objetivo, graças ao contributo da informação em retroação” (Hadji, 1994a, p. 28) e, do ponto de vista da emancipação, proporciona a “emancipação dos indivíduos através do autoconhecimento” (Simons, 1993, pp. 159-160). Compreende-se, deste modo, Almerindo Afonso que reconhece a avaliação como fator de formação e como mecanismo capaz de promover o “desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, [como instrumento que] deve estar prioritariamente ao serviço de projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória” (A. Afonso, 2003, pp. 43-44). Ainda que aludindo à avaliação formativa como modalidade de avaliação a privilegiar, Almerindo Afonso destaca a necessidade de esta modalidade explicitar os critérios de avaliação a adotar. Nesse sentido o autor escreve:

“a explicitação ou clarificação dos critérios da avaliação formativa é, no entanto, fundamental, sob pena de esta modalidade de avaliação funcionar como *pedagogia invisível* em prejuízo, sobretudo, dos alunos das classes mais vulneráveis. (...) [mesmo reconhecendo] serem os alunos dos grupos sociais mais favorecidos que, comparativamente, retirem maiores vantagens das inovações pedagógicas e, portanto, também, da avaliação formativa” [A. Afonso, 1998, pp. 58-59 (itálico do autor)].

Ainda sobre a prática de avaliação sumativa e os seus efeitos, Álvarez Méndez (2002, p. 18) acrescenta: “avaliar só no fim, seja por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para assegurar a aprendizagem contínua e oportuna”.

Da mesma forma, não podemos esquecer, independentemente da modalidade ou da função da avaliação, as *condições básicas de uma boa avaliação* (Zabalza, 1995), ou seja, informatividade, validade, retroalimentação ou *feedback* e qualidade técnica. Neste sentido, a avaliação tem como finalidade informar o mais possível, devendo assim ser analítica, medir aquilo que se propõe medir, servir de base à tomada de decisões, permitindo reajustar, se necessário, todo o processo, e revelar qualidade a todos os níveis, o que é possível apenas quando esta é exercida por profissionais (Zabalza, 1995, pp. 24-25).

Contudo, para que a avaliação formativa se torne uma realidade são necessárias mudanças ao nível da escola, caso contrário, como refere (Perrenoud, 1993), falar de avaliação formativa é uma utopia, isto é, se não existir nenhum espaço de manobra para os professores, dadas as condições de trabalho, o elevado número de alunos nas turmas, os programas demasiado extensos, os horários extremamente rígidos, entre outras imposições, o ensino expositivo torna-se uma fatalidade inevitável.

Neste sentido, e comungando da ideia do aumento do controlo estatal sobre as políticas de avaliação, Almerindo Afonso assegura, contextualizando-se na vaga de reformas educativas ocorridas em países capitalistas como os EUA e a Inglaterra, que a centralidade da avaliação educacional (na qual se enquadra a ADD) se deve ao facto de a mesma se poder transformar num poderoso mecanismo de mudanças inspiradas numa nova ideologia emergente – a *ideologia da nova direita*. Nesta tese, o controlo sobre os resultados escolares não se subordina nem se limita a uma lógica burocrática, mas articula-se com mecanismos de quase-mercado. É nesta conjuntura que o autor se refere aos *bens educativos* como *bens mercadorizáveis*, isto é, bens sujeitos à lei da oferta e da procura, mecanismos que diminuem a vinculação entre a educação como direito e como bem coletivo e a obrigação do Estado democrático de a assegurar e desenvolver através do princípio da igualdade de oportunidades (A. Afonso, 2001, p. 24).

Com os atores educativos a serem concebidos como clientes ou consumidores, o Estado aprova a possibilidade de novas discriminações e exclusões, que emergem da desvalorização da escola pública, permite a liberalização das escolhas educacionais, sem, no entanto, atender à desigual distribuição social do capital cultural e económico, e, ainda, fragiliza direitos e conquistas da cidadania democrática em consequência da diminuição dos investimentos públicos em educação. Neste novo quadro de políticas educativas, o conceito de mercadorização da educação é cada vez mais notável, sem que, contudo, o Estado abdique dos poderes de direção e de controlo sobre os sistemas

educativos, atribuições que parecem cada vez mais reforçadas. Esta forma de atuação parece favorecer a expansão do mercado educativo e a diminuição do papel do Estado em termos de responsabilidades e âmbitos de atuação (A. Afonso, 2001). Esta noção de autoridade política baseada numa perspectiva liberal deixa claro que o Estado exerce poder umas vezes independentemente dos interesses dos indivíduos e outras vezes em função dos interesses específicos representados na sociedade: “(...) o poder do estado pode refletir um projeto político específico, uma aliança de classes e, portanto, interesses económicos, sociais, culturais até morais e éticos específicos” (C. Torres, 2000, p. 110).

Numa outra perspectiva, Natércio Afonso (2001, p. 5) reconhece que o papel do Estado se tem evidenciado através do desenvolvimento de políticas educativas centradas na promoção de autonomia formal das escolas, na criação e na implementação de dispositivos de avaliação externa com o objetivo, por um lado, de diminuir o papel do Estado na administração direta da prestação do serviço, remetendo-se para uma função de tutela e de regulação<sup>124</sup>, e, por outro lado, com o intuito de “reconfigurar o *status quo* da administração escolar” (N. Afonso, 2002, p. 99). Esta necessidade de reconfigurar o *status quo* da administração escolar vem, de acordo com o mesmo autor, ao encontro das teses que corroboram a descentralização do valor simbólico da escola pública, presente na degradação da sua imagem associada à violência, à indisciplina, à insegurança e ao facilitismo.

Retomando a questão da Reforma Educativa e a centralidade que assumiu neste contexto, as afirmações de Barroso, ao referir-se às reformas em geral, ilustram de

---

<sup>124</sup> No contexto português, estas medidas têm vindo a ser concretizadas através da criação e implementação de instâncias de avaliação externa. Ao nível da avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos, estas medidas concretizam-se através da recuperação dos exames nacionais para a conclusão do ensino secundário (situação já extinta no início da década de 80) e da realização das provas aferidas nacionais (aplicadas a todos os alunos matriculados, no final de cada ciclo do ensino básico). Esta modalidade de avaliação externa pretende: “servir de instrumento para reforçar o controlo central por parte do Estado relativamente ao que se ensina (e como se ensina) nas escolas públicas e, simultaneamente, promover pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino públicos (...), induzindo um efeito de hierarquização e de emulação através da publicitação e ampla divulgação dos resultados escolares dos estudantes que os frequentam” (A. Afonso, 2001, p. 23). Ao nível da criação de serviços ou de redefinição do papel dos já existentes, regista-se a criação, no final da década de 90, do *Gabinete de Avaliação Educacional* (DL. n.º 229/97, de 30 de agosto) expressamente vocacionado para a avaliação externa. Na mesma perspectiva, um outro indicador da importância da avaliação do desempenho organizacional das escolas é a redefinição da atividade da Inspeção Geral da Educação. De um papel centrado essencialmente na verificação da conformidade normativa e de execução da atividade disciplinar, este serviço central do Ministério da Educação tem vindo a assumir-se, pelo menos nos últimos sete anos, como um programa de auditoria e avaliação extrema das escolas. Esta nova forma de atuação da IGE fundamenta-se numa lógica de monitorização e pilotagem com o objetivo de produzir informação relevante sobre a qualidade dos desempenhos das escolas (A. Afonso, 2001; N. Afonso, 2001 e 2002).

forma clara as razões do insucesso da mesma. Para Barroso, o “grande insucesso (relativo ou absoluto) das grandes reformas levadas a cabo nos diferentes países, nos anos 60, ficou a dever-se não ao seu conteúdo e à qualidade das suas propostas, mas sim ao processo deficiente que levou à sua elaboração, difusão e implantação. Porque falharam as reformas? As causas são muitas e distintas (...). Um primeiro ponto diz respeito ao não reconhecimento da margem de autonomia dos professores. (...) Um segundo diz respeito ao não reconhecimento de que a escola (estabelecimento de ensino) é ‘a base de tudo’ e deve ser considerada como uma unidade de intervenção para a mudança do próprio sistema (...) [;] as reformas, pela maneira como foram concebidas (exterioridade das decisões, baseadas em *a priori*) e pela maneira como foram postas em prática (conceção determinista da mudança e de uma causalidade linear), foram percebidas pelos professores como uma limitação da sua ‘margem de escolha’ e determinaram mecanismos de defesa da sua autonomia” (Barroso, 1988, pp. 8-9).

As razões que Barroso enumera para fundamentar o insucesso das reformas educativas, associadas à falta de vontade política, justificam a centralidade da administração educativa e a falta de autonomia das escolas para decidir sobre o que de mais elementar se passa nas nossas escolas. Neste contexto de falsa descentralização e de aumento do controlo central sobre as periferias só faltava um elemento central que permitisse a afirmação dessa regulação centralizada: a ADD.

#### **4. 1995-2002 – *Reformar a reforma*: (des)centralização e autonomia das escolas**

A análise às políticas educativas nos domínios da autonomia, administração e gestão das escolas, realizada no ponto anterior, culmina com o fim do período (uma década) de Governação Social Democrata, em 1995. É numa nova conjuntura política, agora de Governação Socialista, que os XIII e XIV Governos Constitucionais, apoiando-se em princípios de modernização e de emancipação do país, assumem a educação, mais uma vez, como uma área de ação prioritária.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário veem definidos o funcionamento dos órgãos, a estrutura e os serviços das escolas. A aplicação do disposto no normativo entra em vigor na generalidade das escolas públicas no ano letivo de 1998/99, embora estivesse prevista, para alguns estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º CEB, a aplicação gradual até ao final do ano letivo 1999/2000. O modelo tem como principais particularidades a centralidade da autonomia das escolas e a descentralização. A importância destes princípios é justificada no preâmbulo do documento onde se lê que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público em educação” e, no regime de autonomia, administração e gestão das escolas é definido o conceito de autonomia, que consiste no:

“(…) poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3.º).

De acordo com este modelo, a administração e gestão das escolas está a cargo dos seguintes órgãos: assembleia; direção executiva (assegurada por um conselho executivo ou diretor); conselho pedagógico; conselho administrativo.

A assembleia, com responsabilidade na definição dos princípios orientadores da atividade da escola, é um órgão de participação com representação da comunidade

educativa (professores, pais, alunos, pessoal não docente e autarquia e, ainda, representantes das atividades de caráter cultural, artístico, científico, ambiental e económico) (artigo 8.º). Neste órgão, o número total de membros não pode ser superior a vinte e o número total de professores não pode ser superior a 50%. Nas reuniões da assembleia participa também o presidente do conselho executivo ou o diretor, mas sem direito a voto (artigo 9.º)<sup>125</sup>.

A direção executiva é o órgão com responsabilidade na administração e gestão da escola nas diferentes áreas (pedagógica, cultural, administrativa e financeira) (artigo 15.º). Ainda no âmbito das competências atribuídas a este órgão, e particularmente a quem o preside, compete ao presidente do conselho executivo ou ao diretor, entre outras, “proceder à avaliação do pessoal docente e não docente” (artigo 18.º). Em termos de número de elementos, independentemente da opção por um conselho executivo ou por um diretor, este órgão é constituído por três elementos (artigo 16.º)<sup>126</sup>.

O conselho pedagógico tem responsabilidades na coordenação e orientação educativa da escola no âmbito do processo pedagógico-didático, do acompanhamento dos alunos, da formação do pessoal docente e não docente (artigo 25.º). Do mesmo modo, compete ao conselho pedagógico, entre muitas outras, pronunciar-se relativamente às propostas para a celebração dos contratos de autonomia e “intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes” (artigo 26.º). Este órgão é constituído por um número total de 20 elementos, devendo estar representados, para além dos professores, os serviços de apoio educativo, a associação de pais, os alunos do ensino secundário, o pessoal não docente e os projetos de desenvolvimento educativo (artigo 25.º).

O conselho administrativo é o órgão deliberativo com responsabilidades no âmbito da gestão administrativa e financeira da escola. Este órgão é constituído por três elementos: o presidente do conselho executivo ou o diretor; o chefe dos serviços de

---

<sup>125</sup> A assembleia tem como competências, entre outras: aprovar o projeto educativo e o regulamento interno da escola e as propostas de contratos de autonomia; emitir parecer relativamente ao PAA da escola; apreciar os resultados da avaliação interna da escola (artigo 10.º).

<sup>126</sup> À direção executiva compete, depois de ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia de escola os documentos estruturantes da mesma (regulamento interno e projeto educativo) e os respeitantes à autonomia da escola (proposta de celebração dos contratos de autonomia), entre outras (artigo 17.º). Por outro lado, compete ao presidente do conselho executivo ou ao diretor proceder à avaliação dos professores e do pessoal não docente (artigo 18.º).



administração escolar e um vice-presidente do conselho executivo ou adjunto do diretor (artigo 29.º)<sup>127</sup>.

Ainda que, como refere Licínio Lima, o novo executivo (do partido socialista) tenha recusado a ideia de uma possível substituição da reforma por outra reforma, ou seja, *reformatar a reforma* através de processos reformistas idênticos aos do anterior processo, o novo Governo optou por adotar um discurso crítico em relação ao próprio conceito de reforma (L. Lima, 2000, p. 42). O certo é que, considerando insuficientes as recomendações sugeridas no “Relatório Final” apresentado pelo CAA, este governo solicita a João Barroso um estudo de natureza prospetiva e operacional para a execução de um ‘programa de reforço de autonomia das escolas’ (Barroso 1996b, p. I)<sup>128</sup>. Pela relevância, em nosso entender mais social e académica do que política, que o “programa de reforço de autonomia das escolas” assumiu no âmbito do XIII Governo Constitucional, este merece uma abordagem especial, contextualizada no “Pacto Educativo Para o Futuro”, apresentado à Assembleia da República pelo Ministro da Educação, Marçal Grilo, no qual se expunham as grandes linhas definidoras da política educativa e as estratégias de mudança, a vários níveis, no sistema educativo. Inserido neste contexto, abordaremos o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e aquilo que, em termos de autonomia e gestão das escolas nos parece mais revelador da natureza das políticas em questão.

No período em análise (1995-2002), período de Governação Socialista, centramos também a nossa análise, em termos de políticas educativas, no âmbito do XIV Governo Constitucional e, enquadrado no âmbito do DL n.º 115-A/2008, o segundo modelo formal de avaliação do desempenho profissional docente.

#### **4.1. Programa de reforço de autonomia das escolas**

Numa perspetiva de promover a participação social e o desenvolvimento do sistema educativo, em consonância com a *paixão pela educação*<sup>129</sup> (imagem

---

<sup>127</sup> São competências do conselho administrativo: aprovação do orçamento anual da escola, tendo em atenção o definido pela assembleia, e a elaboração do relatório de contas, entre outras (artigo 30.º).

<sup>128</sup> Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho.

<sup>129</sup> A este propósito e no sentido em que a paixão pela educação não passou de uma retórica discursiva, como adiante se verificará, Almerindo Afonso destaca: “observe-se, no entanto, que por parte dos novos responsáveis do Ministério da Educação parece não ter havido uma adesão muito entusiasta a

*benchmarking* do Governo de António Guterres), Marçal Grilo<sup>130</sup>, Ministro da Educação, apresenta à Assembleia da República, a 8 de maio de 1996, o Pacto Educativo para o Futuro, no qual, como *princípios gerais*, destaca, entre outros: “assegurar uma maior participação das diversas forças e parceiros sociais nas decisões e na execução das políticas educativas, em todos os níveis de administração, e desenvolver processos de corresponsabilização social no funcionamento do sistema educativo” (ME, 1996, p. 10). Compreende-se assim que, de acordo com o mesmo documento, um dos objetivos estratégicos seja “redefinir o papel do Estado (...) sem prejuízo da autonomia técnica e profissional dos agentes educativos” e que “modernizar, regionalizar e descentralizar a administração do sistema educativo (...) [passe por] transferir competências, recursos e meios para os órgãos de poder local e para as escolas; (...) desburocratizar o funcionamento dos serviços, adotando políticas de modernização da gestão e da formação profissional” (ME, 1996, pp. 11-12). Assim, impõe-se ainda, com base no Pacto Educativo, “fazer do sistema educativo um sistema de escolas (...), no sentido de: territorializar as políticas educativas dinamizando e apoiando formas diversificadas de gestão integrada de recursos e favorecendo a sua adaptação às especificidades locais; desenvolver níveis de autonomia das escolas” (ME, 1996, pp. 12). No mesmo sentido, constituiu-se como *compromisso de ação* “fazer da Escola o centro privilegiado das políticas educativas (...) [através da] celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação (...) [e do] aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar que favoreçam a participação dos professores, dos pais, dos estudantes e das instituições locais na direção dos estabelecimentos de ensino” (ME, 1996, p. 16).

Se, por um lado, o pacto educativo foi entendido como um sinal de evolução positiva dos modelos de decisão política na área da educação, por outro lado, foi também entendido como “um repto de natureza demasiadamente idealista” que “frustra

---

este *slogan da paixão pela educação* – o que houve, ao invés, foi um discurso incisivo imputando aos antecessores a responsabilidade pela inexistência de uma política educativa legitimada pela participação e pela negociação” [A. Afonso, 2000, p. 28 (itálico do autor)].

<sup>130</sup> É importante salientar que Eduardo Marçal Grilo, em finais dos anos oitenta, tinha colaborado com a CRSE e, mais tarde, enquanto presidente do CNE, tinha acompanhado todo o processo de produção legislativa posterior à conclusão dos estudos preparatórios e à entrega do relatório final e que agora se torna forte crítico das reformas ao defender, entusiasticamente, o “Pacto Educativo Para o Futuro”, como se verifica pelo que afirma: “acabou porém, o tempo das ‘reformas de sistema’. O tempo necessário para a construção de mudanças perante a diversidade de situações obriga ao gradualismo, à participação e ao primado da avaliação permanente (...). Muda-se o método. Aposta-se no gradualismo e no planeamento estratégico, privilegia-se a existência de mecanismos de acompanhamento, de avaliação e de correção” (Grilo, 1999, pp. 18-20).

as expectativas dos destinatários” e que não tem qualquer credibilidade, na medida em que as suas propostas não emergem de uma avaliação prévia da situação da educação em Portugal e não se constituem como medidas capazes de solucionar os verdadeiros problemas. É ainda posto em causa o papel do Estado por se entender que este deixa de ter a centralidade na promoção da educação pública. Neste sentido, Sucena escreve:

“No texto do *Pacto Educativo para o Futuro*, o Estado é apresentado não como protagonista primeiro, mas assumindo tão somente um papel de árbitro e regulador do sistema, como que tentando desresponsabilizar-se das obrigações que a Constituição e a LBSE lhe impõem. Na ideologia que atravessa o Pacto, o Estado assume um papel estratégico essencial não como produtor e impulsionador de uma política de defesa do sistema público, mas como mediador e regulador do sistema global da educação” [Sucena, 1996, p. 50 (itálico do autor)].

Ainda que os factos agora referidos apontem para uma divergência de opiniões relativamente à importância do Pacto Educativo na definição das políticas educativas a adotar em Portugal, é no quadro das “boas intenções” que o Pacto Educativo apresenta, e das quais demos conta ao citar alguns dos propósitos que o documento destaca, que se enquadra o programa de reforço de autonomia das escolas encomendado a João Barroso pelo Ministro da Educação, Marçal Grilo.

Na proposta apresentada ao Governo, Barroso não ignora os trabalhos, ao nível da gestão e autonomia, desenvolvidos anteriormente, dos quais demos conta no ponto anterior, e procura, perante uma administração centralizada, propor um modelo de gestão que permitisse às escolas adquirir as condições mínimas para o exercício da sua autonomia, como se percebe pelos princípios que o mesmo destaca<sup>131</sup>.

---

<sup>131</sup> Os princípios propostos por João Barroso são os que passamos a transcrever: “1.º princípio: o reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo de territorialização das políticas educativas; 2.º princípio: no quadro do sistema público de ensino, a ‘autonomia das escolas’ é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes da tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer pelo poder local, no quadro de um processo de descentralização; 3.º princípio: uma política destinada a ‘reforçar a autonomia das escolas’ não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais na partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, ‘libertar’ as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo, na prossecução dos objetivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental; 4.º princípio: o reforço da ‘autonomia’ não pode ser considerado como uma ‘obrigação’ para as escolas, mas sim como uma ‘possibilidade’ que se pretende venha a concretizar-se no maior número possível de casos; 5.º princípio: o reforço da autonomia das escolas não se constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação; 6.º princípio: a autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em

Quanto à gestão das escolas, a proposta de Barroso apresenta cinco princípios a que a mesma deve obedecer, “(...) num quadro claro de reforço da sua autonomia: *legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade*” [Barroso, 1996b, p. 61 (itálico do autor)]. O modelo organizativo apresentado adota a lógica do “diploma-quadro”, definindo apenas as estruturas de gestão do nível hierárquico mais elevado, deixando “(...) ao critério da escola (segundo orientações gerais) a própria definição das estruturas e órgãos de gestão intermédia” (Barroso, 1996b, pp. 64-65). Na proposta apresentada, destaca-se o “Conselho de Escola”<sup>132</sup>, assumido como uma estrutura formal de participação coletiva, funcionando em plenário para decidir em matérias da sua competência geral e desdobrando-se em comissões especializadas (*administrativa, pedagógica, socioeducativa e executiva*) para o exercício de competências específicas [Barroso, 1996b, p. 65 (itálico do autor)].

No quadro da gestão das escolas apresentado e num cenário por vezes similar ao proposto pelo CAA no “Relatório Final”, Barroso propõe ainda a criação de *comissões especializadas* para decidirem sobre assuntos da competência de cada uma, define a composição e as funções do conselho de escola e das comissões especializadas e da comissão executiva (Barroso, 1996b, pp. 65-68).

Na conjuntura apresentada temos, por um lado, um governo que representa uma administração centralizada e burocrática, ainda que considerando de extrema relevância a educação e a mudança, e, por outro lado, uma proposta de um modelo de direção e gestão das escolas que procura dotá-las de mais autonomia. Neste contexto, tornava-se indispensável perceber até que ponto um novo modelo de gestão das escolas poderia alterar as relações entre o Ministério da Educação e os estabelecimentos escolares, de forma a promover uma descentralização progressiva da administração educativa e uma consequente autonomia das escolas ou se, paradoxalmente, continuávamos a ter uma administração educativa altamente centralizada. Cabe aqui, no entanto, referir a posição de Barroso neste processo, ao considerar que:

---

compromissos e tem de traduzir-se em benefícios; 7.º princípio: a autonomia também se aprende” (Barroso, 1996b, pp. 29-34).

<sup>132</sup> João Barroso, referindo-se à estrutura do Conselho de Escola, refere: “a diversidade de legitimidade e de interesses que confluem na gestão de uma escola deverá estar consagrada na existência de um órgão colegial (conselho de escola) representativo de professores (e outros funcionários), alunos, pais e outros elementos da comunidade. Este órgão deve constituir uma estrutura formal de participação coletiva, na definição de uma política específica da escola (no campo da sua autonomia) e, ao mesmo tempo, servir de instância de controlo social sobre o funcionamento da escola e dos seus resultados” (Barroso, 1996b, p. 65).

“o que está em causa não é ‘conceder maior ou menor autonomia às escolas’, mas sim reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos. A autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesmo, mas um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades (...), a formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas” (Barroso, 1996b, p. 21).

Tendo presente a proposta apresentada por Barroso e as propostas de “Autonomia e Gestão das Escolas” que se lhe seguiram, apresentadas pelo Governo (agora Socialista), à semelhança do que tinha acontecido nos Governos de Cavaco Silva com os estudos encomendados à CRSE, concluiu-se que não foram respeitados os princípios acima identificados.

Parece-nos que a mudança das relações entre a administração central e as escolas dependia e depende mais da vontade política e da adoção de novas medidas de política educativa do que do modelo de direção e gestão das escolas, sobretudo se tivermos em atenção algumas práticas de gestão escolar já anteriormente implementadas e de algum modo inéditas em termos de autonomia. Referindo-se às práticas inovadoras de autonomia, Barroso (1996b, p. 25) designa-as de “autonomias clandestinas”, as quais Licínio Lima já em 1992<sup>133</sup> tinha apelidado de “infidelidades normativas” (1998a, p.176)<sup>134</sup>. Tratava-se, portanto, de práticas de gestão que, em termos de autonomia, se caracterizavam por se distanciarem das regras formais definidas pela administração central, transgredindo em várias dimensões.

O documento apresentava duas propostas (uma sobre “Contratos de Autonomia” e outra sobre o “Regime de Autonomia; Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”), tendo as mesmas sido enviadas para o Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual se pronuncia, emitindo a sua posição no Parecer n.º 3/97.

O CNE considera, no número 4, que as propostas apresentadas se inscrevem na “(...) tendência de adequar o funcionamento das instituições educativas aos desafios que se lhe deparam, procurando alterar o velho paradigma da administração e gestão educativa burocrática e centralizada, dando sequência a um processo que se iniciou na

---

<sup>133</sup> Na 1.ª edição da sua Tese de Doutoramento. A obra referenciada “1998a” corresponde à 2.ª edição publicada e utilizada neste trabalho.

<sup>134</sup> Licínio Lima faz referência a “(...) *infidelidade* por oposição à conformidade normativa-burocrática (...) não perspetivamos esta *infidelidade* como um mero desvio, com carácter de exceção, mas antes como um fenómeno típico que pode caracterizar os atores educativos e a ação organizacional escolar. (...) A *infidelidade* seria mais corretamente compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias” [L. Lima, 1998a, p. 176 (itálico do autor)].

segunda metade dos anos 80. O processo de descentralização torna as instituições mais flexíveis e com condições de responder mais rápida e eficazmente às alterações verificadas quer no seu interior quer no exterior, bem como às necessidades da sociedade e torna-as ainda mais inovadoras e mais empenhadas” (CNE, 1998, p. 90).

Por outro lado, o CNE concorda com a generalidade da proposta ao afirmar, nas *conclusões e recomendações*: “manifesta-se concordância com as propostas no sentido de proceder à transferência de competências para a escola, de essa transferência se processar de forma gradual e contratualizada, de se reforçarem os laços de cooperação horizontal entre diversos protagonistas a nível local, de se procurar reforçar o direito à participação dos vários agentes sociais implicados no processo educativo, de se preverem mecanismos de formação inicial e contínua dos agentes envolvidos em tarefas de administração e gestão, de se flexibilizar a gestão intermédia nas escolas, de se prever o acompanhamento e a avaliação da matriz proposta, e de se preverem intervenções compensatórias junto das escolas que não tenham condições de acederem à autonomia definida” (CNE, 1998, p. 116).

Do mesmo modo, o CNE destaca algumas recomendações que entendemos virem na sequência: do apresentado por Formosinho, Fernandes e Lima, no âmbito dos estudos encomendados aos mesmos pela CRSE, em 1988; das recomendações feitas pelo CAA, relativamente ao anterior modelo de gestão (Decreto-Lei n.º 172/91); e, ainda, do defendido por Barroso, ao considerar a necessidade de “(...) acompanhar este processo de reforço da autonomia das escolas, da criação e/ou reconversão de certos serviços da administração central e regional, bem como da formação dos seus técnicos” (Barroso, 1996b, p.15).

Refletindo sobre todas estas preocupações, o Conselho Nacional de Educação, no artigo 88, alínea a), recomenda: “deverá ser reforçada a articulação das propostas contidas neste documento com a gestão do sistema educativo nas suas várias instâncias de intervenção, traduzindo as mudanças que terão de ser operadas aos níveis da administração central e regional desconcentrada e, sobretudo, ao nível da administração local” (CNE, 1998, p. 117). Uma outra recomendação apresentada pelo CNE e que merece o nosso destaque prende-se com a possibilidade de, de acordo com o mesmo artigo, alínea g), se aceitar a candidatura à Direção Executiva de indivíduos que não sejam professores, ou seja: “deverá ponderar-se a possibilidade de se aceitarem candidaturas à Direção Executiva de individualidades especialmente qualificadas para o efeito (...), que não sejam docentes” (CNE, 1998, p. 117). A concretizar-se esta medida,

abrir-se-ia, em nosso entender, o caminho para a profissionalização da gestão, tão contestada por sindicatos e professores<sup>135</sup>.

Como se percebe pelo que acima foi dito, o projeto sobre Autonomia e Gestão das Escolas apresentado pelo governo para discussão pública mereceu a anuência do CNE, ainda que contando com a oposição de três elementos, nomeadamente de Paulo Sucena, dirigente nacional da FENPROF<sup>136</sup>, posição também assumida pela Direção desta estrutura sindical, de acordo com um artigo publicado e no qual era apresentada uma proposta de “Resolução sobre Autonomia, Direção e Gestão Democráticas”, da qual destacamos o texto que passamos a transcrever:

“As propostas do ministério da educação sobre autonomia e gestão das escolas, recentemente em debate público, foram rejeitadas pela generalidade dos professores: por não estarem enquadradas num processo mais amplo de descentralização da Administração educativa (...); por consagrarem um processo de autonomia em duas fases, potenciador do acentuar das assimetrias entre as escolas (...); por (...) subalternizarem o papel dos professores e do conselho pedagógico na gestão das escolas (...); por (...) trazerem para o órgão de direção da escola os intervenientes indiretos na vida da escola e ao estabelecerem um triângulo de poderes potenciador de conflitualidade (...) [;] por abrirem o caminho para a profissionalização da gestão, ao introduzirem a exigência de qualificações para o exercício de funções de administração escolar” (FENPROF, 1998, p. 13).

Na sequência do parecer do CNE, o Governo introduz algumas alterações à proposta inicial e, em janeiro de 1998, divulga para discussão pública um novo projeto denominado “Autonomia e Gestão das Escolas”.

Quatro meses após a apresentação do projeto para discussão pública e depois de novo parecer do CNE, o Governo publica o diploma definitivo, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, normativo que analisaremos no ponto seguinte.

---

<sup>135</sup> A propósito da profissionalização da gestão escolar, Licínio Lima, na intervenção que profere no Seminário “Educação – Que Políticas?”, é explícito ao considerar que as escolas públicas não necessitam de um gestor escolar profissional, mas de um órgão de direção próprio, dotado de algum grau de autonomia e devidamente participado: “aquilo que nós precisamos urgentemente é de relocalizar o órgão de direção das escolas portuguesas, dentro das escolas portuguesas. (...) O nosso problema não é um problema técnico de gestão. (...) É um problema de autonomia da escola, de órgãos de direção próprios, de mais poder da comunidade educativa. Pretende-se uma descentralização que favoreça finalmente a escola, e que nunca favoreceu” (L. Lima, 2003b, p. 20).

<sup>136</sup> Manifestando o seu desacordo em relação ao parecer n.º 3/97, Paulo Sucena afirma: “em síntese, diria que o sentido do meu voto contra terá, desde logo, o seu embrião no facto do Parecer não radicar numa avaliação que considerasse os documentos do M.E. perpassados por uma visão parcelar da administração e gestão do sistema educativo, não conforme à LBSE, e carecidos de propostas que introduzissem ajustadas mudanças nos níveis da administração central, regional e local previstos na referida lei. (...) ‘Não se modifica a escola sem mudar o sistema’” (CNE, 1998, pp. 123-124).

## 4.2. O Decreto-Lei 115-A/98: a realidade da autonomia como ficção

Num processo que, como vimos, não reuniu consenso<sup>137</sup> e com algumas alterações à proposta inicial resultantes quer da pressão sindical, quer das recomendações do CNE e da opinião pública, em 1998 é publicado<sup>138</sup> o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio<sup>139</sup>, que aprova o “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”, atribuindo uma atenção especial aos jardins de infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico ao integrá-los, pela primeira vez, num normativo que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos de educação.

A propósito deste diploma, Licínio Lima (2000, p. 44) escreve:

---

<sup>137</sup> João Barroso, referindo-se às lógicas subjacentes à definição das políticas de autonomia das escolas em Portugal, reconhece que as mesmas traduzem diferentes interesses e opiniões que distinguem as “micro-políticas” das “macro-políticas”. Neste sentido, o autor destaca quatro tipos de lógicas, especificando: i) a *lógica estatal* que é concebida como um mecanismo que reduz o processo de autonomia das escolas a um processo de *modernização administrativa*, tendo como objetivo reduzir a incapacidade da administração central na resolução de problemas e na execução das decisões; nesta lógica, em termos teóricos, a autonomia das escolas constitui um processo de concessão de poderes e competências às escolas, os quais, em termos concretos, se traduzem em processos de recentralização administrativa; assim, substitui-se “um controlo direto, baseado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controlo remoto, baseado nos resultados” (Barroso, 1999, p. 19); ii) a *lógica de mercado* que está presente no discurso dos que admitem que a autonomia é imprescindível para a construção de um mercado educativo, baseado na livre escolha; nesta perspetiva, a autonomia é percebida como instrumento que tem como finalidade a desregulação por parte do Estado e a regulação social por parte do mercado; iii) a *lógica corporativa* que está associada à ideia de autonomia não como um bem público, mas como algo que pertence em exclusivo aos professores; assim, a lógica corporativa privilegia a autonomia individual do docente, encarando os processos de decisão coletivos como uma ameaça à autonomia individual dos professores; e iv) a *lógica comunitária* que, pelo contrário, defende a participação dos vários atores sociais com interesse na escola: professores, alunos, pais e outros agentes educativos que tenham como interesse comum a elaboração de um projeto educativo colocado ao serviço do interesse público local; a autonomia nesta perspetiva é encarada como um processo de “construção social” (Barroso, 1999, pp. 18-19). De acordo com o autor, as lógicas mencionadas, ainda que com ênfases diferentes, estiveram presentes no processo que envolveu a questão do reforço da autonomia das escolas, conferindo ao quadro normativo sobre a temática um carácter de “amalgama” entre as várias lógicas, como revelam as suas afirmações: “o produto obtido é uma amalgama de retóricas e medidas contraditórias que procuram traduzir um aparente compromisso entre essas lógicas, cuja incoerência constituirá, certamente, uma das principais ‘zonas de incerteza’ que os atores locais não deixarão de explorar, durante o processo de execução” (Barroso, 1999, p. 19).

<sup>138</sup> Na opinião de Berta Macedo, o novo diploma traduz “(...) os embates entre os campos científico, técnico e político que se foram registando ao longo do processo que o originou” (Macedo, 1999, p. 26).

<sup>139</sup> Este normativo é alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril (1.ª alteração).



“ (...) [institui-se] uma mudança de alcance universal e com profunda incidência nas estruturas organizacionais e administrativas que vigoravam nas escolas, nas categorias de atores participantes e nos processos da sua designação, nas conceções de organização escolar, nas definições de autonomia e de seus respetivos instrumentos de realização, nas competências dos diversos órgãos formalmente previstos no organigrama comum a todas as escolas. Deixando para trás a reforma educativa, decretou-se a mudança global do modelo de gestão das escolas que, no essencial, vigorava há mais de vinte anos (...); procedia-se agora, finalmente, à *reforma* da gestão das escolas, embora desconectada do ciclo reformista (...)” (itálico do autor).

No âmbito deste normativo, a autonomia das escolas e a descentralização constituem elementos fundamentais de uma nova organização da educação, no sentido de assegurar a democratização, a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade educativa do serviço público de educação. Do mesmo modo, o normativo conceptualiza a escola como o “centro das políticas educativas” e como entidade a quem compete construir a sua autonomia a partir da realidade concreta em que se insere, dos seus problemas e das suas potencialidades (preâmbulo). Este normativo parece apostado em mudar a escola. No entanto, será possível mudar a escola sem mudar o sistema? Poder-se-á falar em autonomia das escolas sem a descentralização da administração educativa? Como refere Licínio Lima (1998c, p.8):

“(...) é ainda forçoso reconhecer, de um ponto de vista teórico, que tal como as eventuais mudanças juridicamente consagradas e centralmente decretadas não asseguram automaticamente a mudança das realidades educativas e das práticas escolares, também a manutenção, ou mesmo a cristalização, das principais orientações políticas macro-estruturais e das correspondentes regras formais-legais não implica, fatalmente, a manutenção do *status quo*, a observância daquelas regras em conformidade ou a mera reprodução normativa no plano da ação e das práticas dos diversos atores escolares”.

No DL n.º 115-A/98 (já anunciado pelo Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho)<sup>140</sup>, a autonomia é conceptualizada numa perspetiva de territorialização das políticas educativas e definida como um valor intrínseco à própria escola ou agrupamentos de escolas, na medida em que se constitui não como um fim mas como um meio para a melhoria da qualidade educativa, reproduzindo-se aqui o pensamento de Barroso (2001). De acordo com o determinado neste normativo, “a autonomia é o poder

---

<sup>140</sup> Aprova as medidas conducentes à criação de condições para a aplicação do novo regime de autonomia e administração e gestão das escolas, a partir do ano letivo 1998/99, nomeadamente nos domínios do reordenamento da rede escolar e do reforço da autonomia, atribuindo maiores graus de autonomia para as escolas.

reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3.º, número 1). Assim, como se constata no preâmbulo deste diploma, “o desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola (...)”, tendo esta “(...) de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com a nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança”.

Deste modo, teoricamente, o Estado reconhece que as escolas, em função de determinados requisitos, têm melhores condições para gerirem os recursos educativos em consonância com o seu projeto educativo. Compreende-se, desta forma, a importância atribuída, para além do projeto educativo, ao regulamento interno e ao plano anual de atividades<sup>141</sup>. Os documentos referidos, de acordo com o normativo, consubstanciam a construção da autonomia da escola/agrupamento e o papel da Assembleia de Escola enquanto “(...) órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo” (artigo 8.º, número 1). Neste sentido, na LBSE, o artigo 45.º determina que a direção das escolas é “(...) assegurada por órgãos próprios para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados (...)”. Contudo, quanto à participação dos atores externos à escola, no novo regime de autonomia, administração e gestão, esta só aparentemente é mais aberta. A ideia de que se estaria a conferir poder de decisão ao nível da escola, à Assembleia, enquanto órgão de cariz político com legitimidade assente na participação da comunidade educativa, não parece traduzir-se em resultados práticos ao nível do que é executado nas escolas, como conclui Barroso no relatório que

---

<sup>141</sup> No âmbito do DL n.º 115-A/98, define-se: o projeto educativo como o documento que “(...) consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (artigo 3.º, número 2, alínea a)); o regulamento interno como “(...) o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (artigo 3.º, número 2, alínea b)); e o plano anual de atividades como “(...) documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos” (artigo 3.º, número 2, alínea c)).

apresenta, ou seja, as assembleias “pouco debatem as questões centrais da política da escola, não explicitam ou não definem, prévia e articuladamente, as orientações gerais para a elaboração dos instrumentos fundamentais de gestão (como sejam o projeto educativo, o plano de atividades e o regulamento, etc.), limitando-se muitas vezes a um ritual de aprovação (‘levanta e baixa o braço’) de decisões tomadas noutros locais” (Barroso, 2001, p. 110).

Neste sentido, Formosinho & Machado (2000, p. 98) consideram que a autonomia da escola pode ser “encarada como instrumental<sup>142</sup> em relação aos objetivos profundos da educação escolar”. Para estes autores, a discussão sobre autonomia das escolas, mais do que limitar-se à configuração do modelo normativo, ao projeto educativo e ao regulamento interno, enquanto documentos exigidos pela Administração Central para o funcionamento das escolas, deve centrar-se nas questões que expliquem os objetivos que se devem alcançar com esta autonomia.

Por sua vez, Natércio Afonso, referindo-se à importância atual da autonomia das escolas no âmbito das políticas subjacentes às mudanças introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, destaca:

“Em síntese, no contexto das políticas públicas, o reforço da autonomia das escolas surge associado a projetos de reforma do Estado, e consiste na transferência para o interior das escolas, de decisões anteriormente localizadas nos diversos níveis da burocracia estatal. Saliente-se que não se trata de ‘criar’ ou ‘dar’ autonomia pois, como se referiu anteriormente, na escola existe sempre e necessariamente poder de decisão. O que está em causa nestas políticas é o diferente teor deste poder de decisão localizado na escola” (N. Afonso, 1999, p. 48).

Também a este propósito, Estêvão escreve:

“Além disso, subjaz a este normativo (...) a ideia do que poderia chamar-se de uma certa ‘ideologia de honestidade’, ou seja, que com a autonomia se dirá o que se faz e se fará o que se diz, ou que facilmente se encontrará um acordo sobre o bem comum local, dentro de uma moral de transparência, de boa-fé e de responsabilidade, e que a existência de um projeto educativo ajudará a reforçar. (...) Também os princípios de

---

<sup>142</sup> A propósito da função instrumental e despolitizada que assumem os documentos referidos e, em particular, o Projeto Educativo, Licínio Lima salienta: “[há] Projetos Educativos que o são apenas porque na capa está escrito que é *projeto educativo* mas eu não sei se são projetos educativos na plena aceção da palavra” (L. Lima, 2002c, p. 25 [itálico do autor]). Por sua vez, José Correia acrescenta: “os projetos, no campo educativo, tendem a legitimar a existência de uma projetocracia instalada numa cultura de avaliação que, por se ocupar exclusivamente de eficácia dos produtos, tende a encarar as dificuldades e os problemas como manifestação de incompetência” (Correia, 1999, p. 103).

justificação que subentendem as fórmulas como as do ‘contrato de autonomia’ podem vir a reforçar a crença mágica na eficácia destas mesmas soluções legais e acabarem estas por funcionar como verdadeiros processos de discriminação social e organizacional, ou então, e noutro plano, como uma via de isomorfismo organizacional das escolas (...)” (Estêvão, 1999, p. 148).

Tendo como referente o regulamento interno, a composição da Assembleia de Escola, enquanto órgão de participação e representação da comunidade educativa, traduz o que nessa matéria o regulamento determina, encontrando-se representados os professores, os alunos, o pessoal não docente, os pais e encarregados de educação, a autarquia local e, ainda, se o regulamento assim o permitir, elementos representantes das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respetiva área (artigo 8.º, números 2 e 3). A nova forma de envolvimento dos diferentes atores educativos procura mobilizar as escolas, as autarquias e demais parceiros envolvidos no processo para, em consonância com a administração central, se corresponsabilizarem nos processos de conceção e implementação da administração educativa da escola/agrupamento.

O DL n.º 115-A/98, ao conceber a autonomia das escolas como um processo construído com a participação dos diferentes atores educativos, consubstancia uma matriz conceptual que se caracteriza pela atribuição de autonomia às escolas/agrupamentos como um processo de valorização da identidade da mesmas e dos seus projetos educativos, com o intuito das escolas “desempenharem melhor o serviço público de educação”. A este propósito, Almerindo Afonso chama a atenção para o facto de o modelo de administração da escola pública não poder deixar de ter uma forte relação com os valores específicos do “domínio público”, entre os quais destaca a “igualdade”, a “justiça” e a “cidadania”. De acordo com este autor, só estes valores poderão atribuir uma outra dimensão aos princípios da autonomia e da participação, concebidos, de um modo geral, como vetores estruturantes dos modelos de gestão. Neste domínio de análise, Almerindo Afonso vai mais longe ao afirmar que:

“a escola particular ou de iniciativa privada também se fundamenta no princípio da autonomia (...) e pode mesmo adotar um modelo de gestão que assente no princípio da participação e da democraticidade das decisões - não são, portanto, estes princípios que, por si só, salvaguardarão a especificidade de um modelo de direção e de gestão da escola pública, mas antes, os valores do *domínio público* que (...) têm vindo a ser subvertidos e substituídos por influência das políticas neoliberais no campo da educação. (...) O problema (...) refere-se à necessidade de pensar a autonomia da escola

por referência a um *novo espaço público* (não estatal) que continuará a incluir de forma privilegiada o Estado (...)” [A. Afonso, 2002a, pp. 81- 87 (itálico do autor)].

Paralelamente, no sentido de clarificar os princípios subjacentes à construção da autonomia, o DL n.º 115-A/98, nos *princípios orientadores da administração das escolas*, salienta os seguintes aspetos:

“(…) Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo; primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa; representatividade dos órgãos de administração e gestão das escolas; responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo; estabilidade e eficiência da gestão escolar; transparência dos atos de administração e gestão”<sup>143</sup>.

Apesar de todo este articulado (e como o passar do tempo comprovou), a autonomia prevista no DL n.º 115-A/98 parece não ter passado de uma retórica, na medida em que, como se constatou na prática, nunca deixou de ser uma prerrogativa do Ministério da Educação, como refere Licínio Lima no texto que citamos a seguir e no qual destaca o facto de, em função do DL n.º 115-A/98, não fazer sentido falar da autonomia das escolas uma vez que “continuamos no grau zero”:

“Não sei se é uma terceira edição da gestão democrática, desta vez autonómica, participativa e descentralizadora. Eu gostaria que fosse. Mas não é esta a minha hipótese de trabalho e creio que ele é a sétima fase da segunda edição da gestão democrática. Isto é, verdadeiramente, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 e legislação complementar corre o risco de ser uma continuação, mais aberta ao exterior, com os pais como membros, com órgãos que evidentemente podem ser mais participativos, com alguns dilemas para os professores, porque se, de facto, a escola não ganha mais poder e mais autonomia, os poderes de gestão que os professores tinham, vão perdê-los porque têm de os repartir com os outros. (...) A autonomia é implementativa, técnica, processual, não é uma autonomia de poder de decisão, não há uma coautoria na construção da escola. (...) [A autonomia é] tão complexa que, passados três anos, mesmo nos termos restritos do Decreto-Lei n.º 115-A/98, eu chamo a atenção para o facto de continuarmos no grau zero de autonomia” (L. Lima, 2002c, pp. 24- 25).

A este propósito, também Barroso (2001) reflete o desalento face à inoperância do DL n.º 115-A/98 em termos do desenvolvimento da autonomia das escolas, como revela o texto que a seguir apresentamos e que faz parte das *Recomendações* constantes

---

<sup>143</sup> DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, artigo 4.º, número 1.

no “Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa”<sup>144</sup>, realizado no âmbito da avaliação ao diploma. Barroso considera:

“para quem imaginava que o Decreto-Lei 115-A/98 era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes. Mesmo sabendo que o processo era difícil e que contava com muitos obstáculos, era possível ter feito mais. Por isso, as recomendações que é possível fazer agora, não diferem muito das que formulei no estudo prévio realizado para o Ministério da Educação em 1996 e que se podem consubstanciar nos princípios de reforço da autonomia então definidos” (Barroso, 2001, p. 21).

Mantendo como referente o DL n.º 115-A/98 e o contributo dos autores selecionados, na medida em que permitiram uma abordagem mais abrangente da problemática da autonomia, contextualizada no âmbito do referido diploma, perspetivamos agora o DL n.º 115-A/98 na sequência das políticas de avaliação desenvolvidas pelo Governo.

Na crescente importância social que a avaliação vinha assumindo e que em termos práticos se consubstanciava em novas modalidades de avaliação externa, as quais se apresentavam com nova configuração e filosofia, como, por exemplo, o Programa de Avaliação Externa das Escolas, o Governo, através do Ministro da Educação, Marçal Grilo, solicitou a João Barroso<sup>145</sup> um “Programa de Avaliação

---

<sup>144</sup> Em trabalhos publicados posteriormente, dos quais destacamos, a título de exemplo, “Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução”, João Barroso continua a revelar o mesmo desalento, como demonstra o excerto selecionado: “no nível da gestão escolar tem-se assistido a um progressivo reforço das competências das entidades locais, em particular das escolas e, em menor grau, das autarquias. Do ponto de vista das estruturas, esse reforço é visível na legislação sobre autonomia e gestão escolar, que começou a ser aprovado a partir dos finais da década de 1980. No que se refere às escolas, esse reforço passa nomeadamente: pela possibilidade de as escolas escolherem os seus dirigentes (em vigor desde a revolução de 1974); pela capacidade de definirem o seu projeto educativo e regulamento interno (dentro de limites estabelecidos pela lei geral); pela existência de uma relativa margem de escolha na organização interna da escola, no nível da composição dos órgãos de gestão de topo e intermédia; por uma relativa flexibilização orçamental, nomeadamente no nível da gestão de recursos humanos e financeiros; pela possibilidade de disporem de receitas próprias geradas por aluguer de instalações, venda de serviços e cobrança de certas taxas, etc.. (...) O reforço da autonomia das escolas previsto na legislação é muito condicionado pelo exercício do poder das estruturas desconcentradas do Ministério da Educação (Direções Regionais de Educação), pela produção de inúmeras normas regulamentadoras por parte dos diversos serviços da administração, pelas práticas burocráticas ainda existentes e por uma cultura de dependência que marca ainda muitas escolas. Além disso, até ao momento (e com as limitações referidas), a autonomia limita-se aos aspetos organizativos, faltando uma definição clara das competências e dos recursos que serão transferidos para os órgãos de governo das escolas” (Barroso, 2003, pp. 79-80).

<sup>145</sup> A escolha de João Barroso para a realização do “Programa de Avaliação Externa” do processo de aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 é explicada no “Plano de Atividades”, posteriormente apresentado, onde se lê: “o facto de a orientação e coordenação dos estudos necessários à realização da avaliação terem sido confiados ao autor do estudo prévio de ‘um programa de reforço de autonomia

Externa” do processo de aplicação do DL n.º 115-A/98<sup>146</sup>. Para o efeito foi estabelecido um protocolo entre o ME e a então Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Na sequência do protocolo estabelecido entre as duas entidades, é elaborado um “Plano de Atividades”<sup>147</sup>, para ser implementado num período de 3 anos. Neste documento, já entregue a Guilherme de Oliveira Martins (novo Ministro da Educação), estava definido que a avaliação incidia em três domínios específicos, a saber: “i) análise da aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, designadamente, das diversas etapas do processo de transição e de constituição dos órgãos e estruturas previstas no diploma; ii) observação do processo de construção da autonomia nas escolas e em agrupamentos de escolas; iii) identificação das mudanças que o processo de reforço da autonomia das escolas induz nos diferentes níveis da administração local, regional e central” (Barroso, 2001, Anexo II, p. 3).

Por outro lado, tendo presente os princípios e sistema de referências que orientaram o programa de avaliação externa, assim como os objetivos selecionados, estava também determinado que a investigação se realizaria privilegiando-se dois tipos de metodologia, a saber: “uma de natureza mais *extensiva*, destinada a fazer um diagnóstico geral sobre a situação existente no ano letivo 1999/2000, no que se refere ao processo de aplicação do ‘regime de autonomia, administração e gestão’ [e outra] (...) de natureza mais *intensiva*, destinada a descrever, analisar e interpretar situações específicas relacionadas com o modo como as escolas aplicaram, adaptaram ou

---

das escolas’, elaborado nos termos do Despacho n.º 130/ME/96, pressupõe que, entre outras razões, houve a preocupação de confrontar a análise da situação existente, com os princípios, pressupostos e processos apresentados neste ‘estudo prévio’, alguns dos quais vieram a ser contemplados na legislação subsequente” (Barroso, 2001, Anexo I, p. 2).

<sup>146</sup> A avaliação externa, de acordo com o mencionado no Protocolo assinado entre a FPCE-UL e o ME, é justificada pela necessidade de “conhecer com objetividade o modo como se está a processar a aplicação do regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e avaliar da sua adequação ao desenvolvimento de condições que favoreçam a melhoria da qualidade da educação” (Barroso, 2001, Anexo II, p. 2).

<sup>147</sup> De acordo com este documento, o Programa de Avaliação Externa tem como objetivos: “recolher informação sobre o modo como foi aplicado o ‘regime de autonomia, administração e gestão’ a partir de diferentes fontes (administração, associações, escolas); conhecer as representações que diferentes intervenientes institucionais (administração, associações, órgãos dirigentes de escola) e individuais (pais, professores, alunos, autarcas) têm sobre os objetivos, modalidades e efeitos do processo em curso; descrever, analisar e interpretar práticas em escolas que ilustrem a diversidade de situações existentes (reprodução, rejeição, adaptação, substituição) no domínio da aplicação do ‘regime de autonomia, administração e gestão’; identificar e analisar situações empíricas que correspondam a processos formais e informais de ‘construção de autonomia’ e avaliar dos seus efeitos sobre o funcionamento global da escola” (Barroso, 2001, Anexo I, p. 12).

alteraram os normativos. Trata-se, não só, de identificar mudanças efetivamente realizadas, mas também, de compreender a origem e a natureza dos problemas e dificuldades encontradas” [Barroso, 2001, Anexo I, pp. 12-13 (itálico do autor)].

Ainda que o Plano de Atividades apontasse para duas fases de avaliação, o certo é que processo foi concluído no final da primeira fase, o que correspondeu aos pontos *i* e *ii* dos domínios sobre os quais a avaliação incidiria e que referimos acima. Deste modo, em março de 2001, é publicado o “Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa”<sup>148</sup>, relativo à avaliação do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definidos pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98<sup>149</sup>. Da análise ao relatório, destacamos as recomendações que o mesmo apresenta e que entendemos pertinente referir, no sentido de traduzir o modo como foi concretizada a implementação do processo de autonomia das escolas:

“o balanço final que se pode tirar do conjunto dos estudos efetuados mostra que, do ponto de vista formal, o processo de aplicação do Decreto-Lei 115-A/98, conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura da gestão que estava prevista. (...) O processo realizado neste domínio (mudança formal da gestão) revela um relativo sucesso. (...) No essencial a evolução do processo depende do que for feito, de substancial, para dar uma expressão clara e efetiva ao aumento das competências e recursos das escolas. E aqui os ‘contratos de autonomia’ podem ser decisivos. Contudo, não podem ser cometidos os mesmos erros que aconteceram até agora, o que passa por uma clarificação dos objetivos políticos, um reforço das competências e da perícia

---

<sup>148</sup> A interrupção, nesta fase, do Programa de Avaliação Externa em causa pode estar associada às sucessivas mudanças de Ministro da Educação.

<sup>149</sup> Para além deste relatório e consequência desta avaliação, foram elaborados sete “Relatórios Sectoriais”: “ 1. Relatório Sectorial 1 – Imagens em confronto. A opinião de representantes das direções regionais de educação, de associações sindicais, de pais e encarregados de educação e de alunos; 2. Relatório Sectorial 2 -‘FORUM/RAAG’: da informação à regulação. Análise de conteúdo das mensagens do FORUM/RAAG na Internet; 3. Relatório Sectorial 3 – Tempos, ritmos e processo: da comissão executiva instaladora à direção executiva. Diagnóstico sobre o processo de aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, no ano letivo 1998/99; 4 Relatório Sectorial 4 – A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo. Inquérito por questionário a uma amostra representativa de presidentes de conselhos executivos de escola ou agrupamentos do Continente; 5 Relatório Sectorial 5 – Participação e funcionamento das escolas: o ponto de vista dos presidentes das assembleias. Inquérito a uma amostra representativa dos presidentes e membros das Assembleias de escolas e agrupamentos do Continente; 6. Relatório Sectorial 6 – A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão. Inquérito por questionário aos presidentes das câmaras municipais do Continente; 7. Relatório Sectorial 7 – As Assembleias de Escolas em discurso direto. Painéis de opinião de representantes de Assembleias de Escolas de 5 concelhos das zonas centro e sul do país” (Barroso, 2001, pp. 23-123). Dos Relatórios Sectoriais fazia ainda parte o Relatório Sectorial 8 – ‘Os regulamentos internos: entre as normas e as regras’ que não foi concluído atempadamente (Barroso, 2001, p. 23).



técnica dos serviços de administração, a criação de efetivos serviços de apoio às escolas, e uma progressão cautelosa e sustentada” (Barroso, 2001, p. 21).

Pelas recomendações apresentadas compreende-se o insucesso que a aplicação deste modelo de direção e gestão das escolas teve. Os problemas deixados pelos anteriores modelos relativamente à descentralização e autonomia das escolas continuam a não ser solucionados pelo DL n.º 115-A/98. Mais uma vez, a questão da autonomia das escolas ficou por resolver, as promessas de descentralização e autonomia que o diploma previa não se concretizaram. Estas questões, já anunciadas na Lei da Bases do Sistema Educativo<sup>150</sup>, como anteriormente demos conta, continuam a aguardar por vontade política para que se implementem. A esperança foi depositada no XIII Governo Constitucional e na vontade política que parecia existir, como se constata nas afirmações proferidas por Guilherme de Oliveira Martins, ainda enquanto Secretário de Estado da Administração Educativa, que, à questão “O Ministério aposta na descentralização?”, respondia: “haverá um esforço extraordinariamente importante que vai ser feito neste período de descentralização. Foi aprovada uma lei que transfere determinadas competências para as autarquias locais, designadamente no que diz respeito às infra-estruturas do ensino básico, do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Existe todo um esforço de autonomia e de organização (...). Descentralizar é dar às escolas, a todas elas, um papel, um protagonismo ao lado do poder local” (G. Martins, 1999, p. 19).

Também a propósito da descentralização e autonomia das escolas nunca ter sido posta em prática, Licínio Lima escreve:

“Sem competências devolvidas ou poderes transferidos para as escolas, sem esquemas de descentralização regional ou municipal (...), torna-se difícil compreender o discurso pretensamente descentralizador e autonómico, a não ser por referência a um esbatimento dos elementos políticos, democráticos e participativos, a favor das funções técnicas e modernizadoras (...)” (L. Lima, 1998c, p. 5).

As políticas de descentralização, na década de oitenta, ainda que, na prática, em muitos casos, se tenham consubstanciado em mecanismos de (re)centralização, resultam das transformações ocorridas na sociedade, traduzindo, na esteira de Almerindo Afonso: a crise do Estado-providência; as novas formas de governabilidade; a redistribuição de

---

<sup>150</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 43.º.

poderes entre o centro e a periferia; o desenvolvimento de uma lógica de mercado na oferta educativa e a redefinição das relações de poder entre o Estado e a sociedade (A. Afonso, 1998, p. 139).

Por outro lado, as transformações ocorridas ao nível social e, particularmente, ao nível do sistema educativo enformam (ainda que no plano da retórica) uma conceção de escola como “(...) organização social, inserida num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados” (Canário, 1995, p. 7), procurando pôr fim à ideia de escola como unidade administrativa.

A conceção de escola apresentada por Canário (1995) pressupõe uma redefinição na distribuição dos poderes e o aumento da participação de todos os agentes educativos na administração e gestão das escolas e do sistema educativo; os professores deixam de ser encarados como meros executores das decisões produzidas pela administração central para serem concebidos como produtores de medidas políticas educativas, processo este que, sem relegar para segundo plano as opções políticas de âmbito nacional, deve assegurar a administração e gestão de cada estabelecimento de ensino em função das especificidades do contexto em que está inserido, das necessidades dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem, tal como o previsto no DL n.º 115-A/98. A questão que se coloca, passados quinze anos da entrada em vigor deste diploma, é saber em que medida as escolas conquistaram a tão desejada autonomia e os efeitos da mesma ao nível local.

É no contexto do disposto no DL n.º115-A/98 que é regulamentado o segundo sistema formal de avaliação de professores em Portugal, traduzido no DR n.º 11/98, de 15 de maio. Por razões que se prendem com o âmbito e estrutura deste trabalho, este aspeto será abordado no ponto seguinte, na sequência do modelo regulamentado pelo DR n.º 14/92, de 4 de julho, enquanto que a questão da autonomia, administração e gestão das escolas, sustentada pelo DL n.º 75/2008, será retomada no capítulo seguinte onde dedicamos uma análise especial ao sistema de avaliação de professores regulamentado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

## 5. Os sistemas de avaliação de professores de 1992 e de 1998

É no contexto das modalidades de gestão e administração das escolas enformadas pelo DL n.º 172/91, de 10 de maio, e DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, que se enquadram os dois primeiros modelos formais de avaliação do desempenho profissional docente que em Portugal. Desde a implantação da democracia e até à presente data, as políticas de avaliação do desempenho profissional docente tornaram-se mais visíveis, sobretudo para a opinião pública, com os modelos introduzidos pelos DR n.º 14/92, de 4 de julho, e DR n.º 11/98, de 15 de maio. A visibilidade dos modelos mencionados deve-se, por um lado, ao envolvimento do avaliado no sistema de avaliação através de um processo de autoavaliação e à obrigatoriedade da realização de formação contínua acreditada por entidades credenciadas para o efeito e, por outro, ao facto de o docente poder ser penalizado em função do resultado da sua avaliação, situação que conferia à avaliação a garantia da qualidade do professor e dos processos de ensino aprendizagem.

De seguida, abordamos cada um dos modelos mencionados.

### 5.1. 1992: O primeiro sistema formal de avaliação de professores em Portugal

É no contexto das modalidades de gestão e administração das escolas enformadas pelo DL n.º 172/91, de 10 de maio, que, como já referimos, se enquadra/regulamenta o primeiro sistema formal de avaliação de professores implementado em Portugal no período democrático, regulado pelo DR n.º 14/92, de 4 de julho<sup>151</sup>. Os princípios orientadores da avaliação do desempenho docente dos educadores de infância e dos professores dos ensino básico e secundário surgem claramente explicitados neste diploma, que se destina a regulamentar o ECD no domínio em questão (ADD).

No modelo de avaliação em análise, os professores “participam” de duas formas: apresentando um documento que traduza o trabalho desenvolvido no período em avaliação, designado de *Relatório Crítico de Atividade*<sup>152</sup>, e um outro que explicita a sua

---

<sup>151</sup> Este normativo foi posteriormente alterado pelo DR n.º 58/94, de 22 de setembro.

<sup>152</sup> Este documento é entregue no órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde o

relação com o domínio da formação contínua (realização de ações de formação e/ou justificação oficial acerca da não frequência das mesmas).

De acordo com este Decreto Regulamentar, a avaliação do desempenho docente tem como finalidade a progressão na carreira com base no que podemos designar por desenvolvimento profissional dos professores, traduzido num processo de ‘prestação de contas’, aferido a partir de um relatório crítico da atividade desenvolvida e de um outro centrado nas práticas de formação contínua, seja como formando (sobretudo nesta condição) ou como formador.

O *Relatório Crítico* deve incorporar os seguintes indicadores:

“serviço distribuído; relação pedagógica com os alunos; cumprimento de programas curriculares; desempenho de cargos diretivos e pedagógicos; participação em projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; ações de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas; contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem; estudos realizados e trabalhos publicados” (artigo 6.º)<sup>153</sup>.

Referindo-se ao relatório crítico e à importância do mesmo na avaliação do desempenho docente, Simões (1998, p. 119) coloca a questão do “valor” do relatório: “se tivermos em consideração que dessa avaliação poderá resultar uma menção de ‘Não Satisfaz’, com o conseqüente reflexo na não progressão na carreira, é legítimo supor que o conteúdo do relatório possa não traduzir efetivamente a realidade que relata, quer omitindo o que é menos favorável, quer realçando o que mais convém”. O autor em referência coloca em questão este tipo de avaliação ao referir: “Não se compreende como é que a autoavaliação se pode constituir como elemento exclusivo de uma avaliação, quando está em jogo a carreira do professor avaliado” (Simões, 1998, p. 119). Compreende-se (como se pode hoje constatar) quando o resultado de modelos alternativos é exatamente o oposto do que os discursos oficiais (políticos e ou tecnocráticos) pretendiam atingir. As implicações negativas que advieram para as escolas, enquanto organizações educativas complexas, os professores (enquanto pessoas e profissionais) e, em última instância, os alunos e as suas aprendizagens é disso forte

---

docente exerce funções, 60 dias antes da data de conclusão do módulo de tempo de serviço prestado (DR n.º 14/92, de 4 de julho, artigo 5.º).

<sup>153</sup> Do relatório devem fazer parte, ainda, o documento comprovativo dos níveis de assiduidade e, se a isso tiver havido lugar, das sanções que tenham sido aplicadas e dos louvores e distinções que tenham sido atribuídos (artigo 6.º).

testemunho.

Ainda que nos pareça legítimo o apresentado por Simões (1998), quando estão em causa desempenhos que podem originar uma classificação de “Não Satisfaz” e as consequências inerentes, parece-nos que o princípio do “valor” do relatório estará sempre presente, na medida em que, por um lado, determinados aspetos são difíceis de verificar/comprovar e outros há que não parece haver “interesse” em “confirmar”, omitindo-se, assim, a necessidade de tomar decisões menos agradáveis (ainda que aplicáveis a uma percentagem mínima de docentes). Com um processo de avaliação de professores com efeitos na progressão na carreira, o Ministério da Educação assegura junto da opinião pública a garantia de bons profissionais e da qualidade do ensino ministrado na escola pública. No entanto, em termos práticos, as alterações introduzidas por este modelo de avaliação, quando comparado com os modelos anteriores, são pouco visíveis, tanto no que diz respeito aos aspetos positivos como a qualquer outro tipo de consequência.

Numa perspetiva similar, Curado refere: “as escolas portuguesas parecem funcionar segundo uma ‘lógica de confiança’ (...) que não requer que os corpos dirigentes olhem de perto para as práticas concretas de ensino, assim evitando ter de tomar medidas concretas contra situações de ineficiência e ineficácia” (Curado, 2002, p. 19).

A formação contínua, numa dinâmica de imposição na qual os créditos constituem pré-requisito para a progressão na carreira<sup>154</sup>, não corresponde a uma necessidade sentida pelos professores, nem contou com uma participação ativa por parte dos mesmos, como menciona Simões (1998), ao referir que os professores assimilam a avaliação como uma ‘tarefa burocrática’ a ser desempenhada e cujo efeito é a progressão na carreira, concebida esta como um mero processo de gestão burocraticamente realizado. Esta questão está fundamentada em dois pressupostos ocultos ou implícitos:

--o acumular de formação torna[ria] os profissionais mais habilitados para o

---

<sup>154</sup> A regulamentação da avaliação, da formação contínua e das condições de serviço dos professores encontra-se no DL n.º 409/89, de 18 de novembro; DL n.º 139-A/90, de 28 de abril; DR n.º 14/92, de 4 de julho; nos DL n.º 249/92, de 9 de novembro; DL n.º 207/96, de 2 de novembro; DL n.º 1/98, de 2 de janeiro; DR n.º 11/98, de 15 de maio; DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro; e DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Paralelamente, o regime jurídico da formação contínua de professores está consagrado no DL n.º 249/92, de 9 de novembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, pelo DL n.º 274/94, de 28 de outubro, pelo DL n.º 207/96, de 2 de novembro, e pelo DL n.º 155/99, de 10 de maio.

exercício da profissão, isto é, seriam melhores professores.

- se não houvesse obrigação os professores não fariam formação, ou seja, não seriam bons profissionais.

Há aqui uma lógica de desconfiança nos profissionais, associada a uma crença. A obrigatoriedade da formação contínua foi uma imposição das estruturas sindicais, o que assume uma particularidade muito interessante do ponto de vista sociológico mas também político.

A avaliação do desempenho docente, sustentada por este normativo, assume as formas de *avaliação ordinária* e de *avaliação extraordinária intercalar*.

A avaliação ordinária aplica-se aos docentes integrados na carreira em exercício efetivo de funções docentes<sup>155</sup>, aos docentes em situação de pré-carreira<sup>156</sup> e aos docentes contratados<sup>157</sup>.

A avaliação extraordinária intercalar (requerida pelo professor) pressupõe a análise do currículo do docente, a apreciação do “relatório justificativo” a apresentar pelo docente e a apreciação da informação produzida pelo órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde o professor tenha exercido funções nos três anos letivos anteriores sobre a integração do professor na comunidade escolar e a qualidade do serviço prestado. A decisão é tomada com base na proposta fundamentada de um júri *ad hoc*, constituído por entidades nomeadas pelo ministro da educação<sup>158</sup>.

De acordo com o referido no ECD, o resultado da avaliação ordinária do desempenho docente exprime-se pelas menções qualitativas de *Satisfaz* e de *Não*

---

<sup>155</sup> Os docentes integrados na carreira formalizam o processo de avaliação do desempenho, apresentando *Relatório Crítico da Atividade* referente aos anos de permanência no escalão, acompanhado do comprovativo da realização da formação (DR n.º 14/92, de 4 de julho, artigo 4.º).

<sup>156</sup> Para os docentes em pré-carreira, o processo de avaliação obedece ao disposto no ECD e no DR n.º 14/92, consistindo na elaboração do relatório crítico de atividade. Os docentes nesta situação, entregam o relatório da atividade desenvolvida no período de tempo a que reporta a avaliação, 60 dias antes do término de cada módulo de tempo-de serviço docente (3 anos), de acordo com o DR n.º 14/92, artigos 4.º e 5.º. Os docentes em período probatório entregam o referido relatório no final do primeiro ano de exercício de funções docentes (30 dias após a conclusão do mesmo).

<sup>157</sup> O processo de avaliação dos docentes contratados consiste na elaboração, no final do período de tempo do contrato (trinta dias antes do término), do relatório crítico da atividade por si desenvolvida no período de tempo a que se refere a avaliação de desempenho (DR n.º 14/92, de 4 de julho, artigo 4.º).

<sup>158</sup> DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, artigo 48.º.

*Satisfaz*<sup>159</sup>. O reconhecimento do mérito excecional resulta de um processo de avaliação extraordinária intercalar requerida pelo docente, traduzindo-se na atribuição da menção qualitativa de *Excelente*<sup>160</sup>.

A atribuição da menção qualitativa de *Excelente* é da competência do Ministro da Educação. O requerimento da menção de *Excelente* só pode ocorrer uma vez ao longo da carreira e após dez anos de serviço docente efetivo e implica a não atribuição de nenhuma avaliação com menção de *Não Satisfaz*.

De acordo com o despacho n.º 247/ME/93, de 24 de dezembro, o júri para avaliação da candidatura à menção de *Excelente* deve ter em atenção, entre outros aspetos de análise, “a qualidade da ação pedagógica e a eficiência profissional do requerente, o seu grau de assiduidade, a sua dedicação exclusiva e contínua à atividade educativa, as ações frequentadas com vista ao aperfeiçoamento profissional e o caráter exemplar da sua conduta nas relações com o aluno, a turma e a escola” (ponto 6.º).

A menção qualitativa de *Satisfaz* é atribuída pelo órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino desde que cumpridos os requisitos legais estabelecidos no artigo 42.º do ECD e que confirmam a inexistência de nenhuma das situações previstas no artigo 43.º do mesmo documento<sup>161</sup>.

A menção qualitativa de *Não Satisfaz* é proposta pelo órgão de gestão, fundamentada pela verificação de uma das situações previstas no artigo 43.º do ECD e a validação da mesma é da responsabilidade do júri de avaliação<sup>162</sup>. O procedimento adotado para atribuição de menção de *Não Satisfaz* [insuficiente apoio e/ou deficiente relacionamento com os alunos; a não aceitação injustificada de cargos pedagógicos para os quais o docente tenha sido eleito ou designado ou o seu deficiente desempenho e a não realização da formação contínua definida para o módulo de tempo de serviço do escalão, desde que a ela tenha acesso (ECD, artigo 43.º)] parece, à exceção do requisito

---

<sup>159</sup> DL n.º 139-A/90, de 28 de Abril, artigo 41.º.

<sup>160</sup> DL n.º 139-A/90, de 28 de Abril, artigo 48.º.

<sup>161</sup> As condições que impedem a atribuição da menção qualitativa de *Satisfaz* (e, a nosso ver, de difícil aferição) são: o insuficiente apoio aos alunos e ou deficiente relacionamento com os alunos; a recusa de aceitação de cargos pedagógicos que lhe tenham sido atribuídos ou deficiente desempenho dos mesmos; a não conclusão dos módulos de formação contínua a que tenha acesso, conforme o previsto na lei (artigo 43.º).

<sup>162</sup> Este júri é composto por um representante da direção regional de educação respetiva, um representante do órgão pedagógico do estabelecimento de educação ou de ensino onde o docente exerce funções e um representante da delegação regional da inspeção geral de ensino, na área pedagógica (DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, artigo 44.º).

apresentado em último lugar, não primar pela objetividade, contrariamente ao referido no normativo, que considera os requisitos mencionados de “caráter rigorosamente objetivo”. A falta de objetividade e as inerentes impraticabilidades e desconexão estão subjacentes nos aspetos a considerar, tal como constata Simões, ao referir: “o modo como cada uma das situações se encontra formulada não pode deixar de ser questionado, pela ambiguidade, inexequibilidade e incoerência que lhe estão subjacentes” (Simões, 1998, p. 116). Por outro lado, a sua desadequação é justificada na medida em que o incumprimento de um dos três requisitos já mencionados é condição *sine qua non* para a atribuição da mesma. Do mesmo modo, embora, no que diz respeito à formação contínua, seja de fácil confirmação a equivalência entre o número de anos de permanência no escalão e a formação para o efeito exigida, não é possível determinar o papel da mesma no desenvolvimento pessoal e profissional do docente, ainda que nunca tal estivesse previsto. Como se percebe, o principal inconveniente (aplicado às menções qualitativas de *Satisfaz* e de *Não satisfaz*) prende-se, como já referimos, com a dificuldade de verificar/confirmar de forma clara o que pressupõe cada um dos indicadores.

No modelo de avaliação em análise (em articulação com o DL n.º 139-A/90), são avaliadores, na modalidade de avaliação ordinária: o *órgão de gestão* da escola do docente avaliado e o *júri de avaliação*; na modalidade de avaliação extraordinária, o Ministro da Educação, ainda que com base na proposta fundamentada de um júri *ad hoc* constituído para o efeito<sup>163</sup>.

Em termos de efeitos da avaliação, a atribuição da menção qualitativa de *Satisfaz* tem como efeito a contagem do tempo de serviço docente correspondente ao período em avaliação e a progressão na carreira, traduzida na mudança de escalão e no conseqüente aumento salarial.

A atribuição da menção qualitativa de *Não Satisfaz* determina que o tempo de serviço a que se reporta a avaliação não seja considerado para efeitos de progressão e promoção na carreira e, quando atribuída no final do período probatório, implica a exoneração do professor do lugar do quadro em que se encontra provisoriamente provido. Por outro lado, a atribuição da menção qualitativa de *Não Satisfaz* impede o professor de, por um lado, requerer a candidatura à menção de *Excelente* antes de

---

<sup>163</sup> Do júri em causa faz parte, entre outros elementos e sob proposta do Ministro da Educação, o diretor regional respetivo (DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, artigo 48.º).



decorridos oito anos após a progressão ao escalão seguinte a que se reporta a menção e, por outro, se ocorrer duas vezes consecutivas ou três interpoladas, constitui fundamento para instauração de processo disciplinar por incompetência profissional<sup>164</sup>.

A propósito das consequências da atribuição da menção qualitativa de *Não Satisfaz* na carreira profissional do professor e tendo em atenção, por um lado, os objetivos da avaliação do desempenho previstos no artigo 41.º do ECD, nomeadamente a contribuição para a melhoria da ação pedagógica e para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente, e, por outro, a importância da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor, parece-nos não fazer sentido a inexistência de um processo de formação capaz de permitir a consumação dos objetivos a que a avaliação do desempenho se propõe.

Ainda no contexto do modelo em análise, e tendo como referente as especificidades da avaliação de professores no que diz respeito ao período de tempo e ao caráter limitativo da mesma, Pacheco & Flores consideram que esta modalidade de avaliação “comprova, só por si, o caráter administrativo da avaliação: numa primeira fase, o órgão da escola reconhece que todos os professores, uma vez cumpridos os deveres da carreira, são iguais e que todos são merecedores de um *Satisfaz*; numa segunda fase, a tutela máxima diferencia os professores através de regras que contemplam a singularidade do mérito, pois o professor candidata-se uma única vez à situação de mérito” [Pacheco & Flores, 1999, p. 187 (itálico dos autores)].

O mérito e os benefícios pessoais e profissionais para o avaliado, ao serem reconhecidos/atribuídos apenas uma vez na carreira profissional, parecem ter como único propósito, e numa perspetiva economicista, condicionar a progressão na carreira e ir ao encontro do defendido por Simões (1998, p. 119) quando refere: “avalia-se não para remediar o que está mal, nem para otimizar o que é bom, mas para condicionar a progressão na carreira, ou melhor, o aumento de vencimento, poupando-se assim algum dinheiro ao estado”. Para a diminuição da despesa, o Estado parece ter contado com a desistência da apresentação de candidatura por parte dos docentes e do pagamento aos júris de avaliação.

A atribuição da menção qualitativa de *Excelente* depende de informação fundamentada do órgão de gestão e determina a bonificação de dois anos de tempo de

---

<sup>164</sup> DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, artigos 46.º e 48.º.

serviço para efeitos de progressão na carreira<sup>165</sup>. Se tivermos em atenção, por um lado, a importância que a *informação fundamentada* assume na atribuição da menção de mérito excecional e os benefícios para o candidato e, por outro, na esteira daquilo a que os documentos aludem, a importância que a avaliação de desempenho docente assume no reconhecimento do *mérito excecional* e na *melhoria da atividade profissional*, parece-nos legítimo tecer algumas considerações sobre os factos mencionados. Relativamente à informação fundamentada pelo órgão de gestão, confrontámo-nos com a dificuldade de descrever objetivamente a “relevância da atividade do professor na comunidade educativa em causa e a qualidade do serviço por ele prestado”<sup>166</sup>, facto que pode condicionar a única oportunidade que o docente tem de aceder ao reconhecimento do seu “mérito”. Por outro lado, em relação ao profissionalismo dos docentes, parece-nos questionável confirmar-se *a priori* o desempenho satisfatório por parte da generalidade dos professores ao longo de praticamente toda a carreira (uma vez que a menção qualitativa de *Excelente* se traduz em dois anos de bonificação) e, ainda, um desempenho profissional sem quaisquer progressos. Todavia, entendemos ser óbvio que tais procedimentos são sustentados, essencialmente, por uma medida de contenção orçamental que não tem em atenção a melhoria da atividade educativa e o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, aspetos mencionados (como já referimos) para justificar a necessidade e a importância da avaliação do desempenho docente.

Convocando agora o papel dos órgãos de gestão neste processo de avaliação do desempenho docente, centramo-nos essencialmente na atribuição da menção qualitativa de *Excelente* (mérito profissional). Esta opção prende-se com o facto de, em relação às restantes menções qualitativas, na prática se atender apenas ao que era objetivo e não se verificava, ou seja, tudo o que era questionável não carecia de qualquer comprovação, era *a priori* encarado como um facto consumado por aqueles que tinham o poder de decidir. No que diz respeito à menção de mérito (*Excelente*), há uma intervenção direta do órgão de gestão, na prática traduzida na informação fundamentada que este emite sobre o currículo do docente em avaliação, nos aspetos que dizem respeito à “integração da ação docente na comunidade escolar e à qualidade do serviço prestado”. Este procedimento, para além de cumprir (como sempre aconteceu em todas as questões

---

<sup>165</sup> DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, artigos 48.º e 49.º.

<sup>166</sup> Despacho n.º 247/ME/93, artigo 3.º.

educativas) o superiormente definido, levanta (como também já referimos várias vezes) a questão da objetividade (ou seja, da falta da mesma). Os aspetos sobre os quais o órgão de gestão tem de se pronunciar não são passíveis de serem medidos objetivamente e, como tal, traduzem apenas a opinião de quem os emite. No entanto, estes podem condicionar a oportunidade que o docente tem de ver reconhecido o seu mérito profissional.

O conceito de mérito é, em si mesmo, altamente questionável. E a avaliação é sempre, como nos diz MacDonald (1983), um ato político, isto é, profundamente impregnado de valores, crenças e ideologias e também de antipatias e simpatias, aspetos que influenciam sempre os processos de avaliação. O rigor não pode estar dependente de objetividade. Ou então, dado que a objetividade nas coisas humanas parece impossível, sejamos coerentes e assumam-se as responsabilidades pelas opções tomadas, sejam elas quais forem, desde que não sejam legitimadas a partir de situações obscuras.

## **5.2. 1998: O segundo sistema formal de avaliação de professores em Portugal**

O segundo sistema explícito de avaliação do desempenho docente foi publicado em maio de 1998, no seguimento do então designado regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, conhecido por DL n.º 115-A/98. Este modelo de avaliação tem enquadramento no DR n.º 11/98, de 15 de maio, ainda que não possa ser desligado do DL n.º 1/98, de 2 de janeiro. No DL mencionado, a avaliação do desempenho docente tem como propósitos, entre outros, a melhoria da qualidade da educação e do ensino e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (artigo 39.º). Por sua vez, no DR aludido, e como que a justificar a inadequação do anterior modelo e a pertinência do então proposto, a avaliação do desempenho dos docentes é apresentada como uma “(...) estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos”<sup>167</sup>.

---

<sup>167</sup> O texto agora transcrito consta do preâmbulo do DL n.º 41/96, de 7 de maio, onde se pode ler ainda que “o processo de avaliação centrado na escola deverá privilegiar o envolvimento do professor na sua própria avaliação e garantir os perfis mínimos de qualidade, deverá assumir um sentido iminentemente

A propósito do normativo em questão e da finalidade da avaliação do desempenho docente, Curado (2002, p. 40) afirma: “(...) as finalidades da avaliação de professores são a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos professores e a melhoria da qualidade das escolas”.

Pacheco & Flores (1999, p. 188) reconhecem os *pressupostos inovadores* do normativo. Todavia, consideram que os mesmos não garantem a qualidade do sistema na medida em que a certificação continua a ser o principal propósito, enquanto o desenvolvimento profissional é ignorado. Os autores em causa vão mais longe ao afirmarem que os modelos de avaliação do desempenho implementados nas décadas de 80 e 90 do século passado, ainda que com princípios ideológicos e profissionais diferentes, não evidenciam, ao nível da profissionalidade e em relação à atividade avaliativa desenvolvida, diferenças significativas quando comparados com os modelos das décadas de 30 e 40 do mesmo século, tal como se constata pelo texto que transcrevemos:

“manteve-se um processo de avaliação que não responsabiliza os professores e que reforça os procedimentos burocráticos e administrativos. Na medida em que é transformado num ritual de cumprimento de deveres formais, o processo de avaliação do professor continua a significar, hoje em dia, como no tempo dos liceus, a mera catalogação dos bons serviços. Trata-se de um processo que acentua o controlo administrativo em detrimento da melhoria profissional” (Pacheco & Flores, 1999, p. 190).

De um ponto de vista formal, os autores parecem confundir as práticas ocorridas ao longo de décadas com o estipulado nos normativos. A avaliar pelo descrito nos mesmos, e que registamos em nota de rodapé (146), verificamos que o legislador afirma claramente qual a natureza da avaliação do desempenho que privilegia. Apesar do discurso dos autores em questão estar aparentemente orientado para o que ambigualmente designam por “melhoria profissional”, o que parece estar implícito é um modelo de tipo meritocrático que todos os modelos parecem integrar.

À semelhança do que acontecia no modelo de avaliação do desempenho profissional docente anterior, são abrangidos por este diploma os docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

---

formativo e contribuir para a melhoria do desempenho profissional do docente, procurando superar o que se revelou como negativo e aprofundar os aspetos mais positivos da atividade desenvolvida”. Este normativo revoga o artigo 10.º do DL n.º 409/89, de 18 de novembro, e aprova o regime transitório da avaliação do desempenho docente para efeitos de acesso ao 8.º escalão.

As modalidades de avaliação de desempenho docente previstas neste modelo de avaliação são as contempladas no modelo anterior. A avaliação assume as modalidades de avaliação ordinária e de avaliação extraordinária intercalar.

A avaliação ordinária do desempenho docente aplica-se aos docentes integrados na carreira, aos docentes em pré-carreira e docentes contratados<sup>168</sup>, alertando para a necessidade de, no processo de implementação da mesma, se ter em atenção os aspetos relacionados com a prática educativa e profissional e a formação contínua realizada pelo docente<sup>169</sup>.

O resultado da avaliação ordinária é expresso nas menções de *Satisfaz* e *Não Satisfaz*. A atribuição da menção qualitativa de *Satisfaz* resulta da análise do documento de reflexão crítica e da confirmação dos propósitos a que o mesmo deve atender, tendo como referente o período de tempo a que se reporta. A atribuição da referida menção é da responsabilidade do órgão de gestão do estabelecimento onde o docente exerce funções<sup>170</sup>.

Ainda de acordo com o mesmo normativo, a atribuição da menção qualitativa de *Não Satisfaz*, proposta pelo órgão de gestão da escola onde o docente exerce funções, é da responsabilidade da comissão de avaliação constituída para tal<sup>171</sup>.

Paralelamente, no DL n.º 1/98, a atribuição da menção de *Não Satisfaz* resulta da verificação de pelo menos uma das seguintes situações: falta de apoio ou mau relacionamento do docente com os alunos; recusa para o desempenho de cargos pedagógicos para que o docente tenha sido eleito ou nomeado; e o não cumprimento da formação contínua proposta e exigida para o período em avaliação (artigo 44.º).

A avaliação extraordinária, à qual só podem aceder os docentes integrados na carreira (como acontecia no modelo anterior), tem como finalidade a candidatura às menções qualitativas de *Bom e Muito Bom*. O normativo prevê agora a possibilidade de, 15 anos após a primeira menção qualitativa de *Bom* (à qual o professor só se pode candidatar após 10 de exercício de funções docentes) e a prestação de serviço efetivo em funções docentes, o professor requerer a menção de *Muito Bom*, desde que em nenhum dos períodos referidos tenha sido avaliado com a menção de *Não Satisfaz*. Os

---

<sup>168</sup> DL n.º 1/98, de 2 de janeiro, artigos 1.º, 2.º e 3.º.

<sup>169</sup> DL n.º 1/98, de 2 de janeiro, artigo 41.º.

<sup>170</sup> DR n.º 11/98, 15 de maio, artigos 10.º e 11.º.

<sup>171</sup> DR n.º 11/98, de 15 de maio, artigos 10.º e 12.º.

procedimentos a adotar são definidos superiormente, passando pelo requerimento do docente e pela entrega de alguns documentos que sustentarão a análise a realizar pela comissão de avaliação.

A avaliação ordinária dos docentes integrados na carreira e em exercício efetivo de funções, docentes em pré-carreira e docentes contratados, de acordo com o DL n.º 1/98 e o DR n.º 11/98, traduz-se: na elaboração de um documento designado *Documento de Reflexão Crítica*, no qual, de forma resumida, o professor expõe a análise que faz do trabalho desenvolvido no domínio da componente letiva e da componente não letiva, no período de tempo a que se reporta a avaliação; na apresentação das ações de formação frequentadas e certificadas; e na apreciação dos documentos apresentados pelo docente em avaliação por uma comissão de avaliação. A única diferença registada entre estes grupos de docentes prende-se com o módulo de tempo considerado para o efeito de entrega do documento de reflexão crítica.

O documento de reflexão crítica, sem alterações significativas em relação ao modelo anterior, deve considerar os seguintes aspetos:

“Serviço distribuído; relação pedagógica com os alunos; cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares; desempenho de outras funções educativas (...); participação em projetos da escola e em atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; ações de formação frequentadas e respetivas certificações; e estudos realizados e trabalhos publicados” (artigo 6.º)<sup>172</sup>.

O docente em avaliação entrega o documento de reflexão crítica ao órgão de gestão da escola, no decurso do ano em que haja lugar à progressão na carreira, até 60 dias antes da conclusão do período de tempo a que se reporta a avaliação, 60 dias antes do término do período probatório e 30 dias antes do término do contrato, respetivamente para os docentes integrados na carreira, os docentes em pré-carreira e os docentes em regime de contato (artigo 7.º). Todavia, o módulo de tempo considerado para o efeito de

---

<sup>172</sup> Se tivermos em atenção os requisitos a cumprir para o acesso ao 8.º escalão, descritos no DL n.º 41/96, de 7 de maio, onde se refere que “a avaliação tomará em consideração a qualidade do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelos docentes; a avaliação valorizará as atividades desenvolvidas na escola e na comunidade educativa, designadamente tarefas pedagógicas ou de caráter sociocultural; a avaliação será conjugada com a formação contínua, tendo em vista o enriquecimento e a valorização profissional dos docentes, das escolas e das respetivas comunidades educativas; [e] a avaliação terá em consideração o tempo de serviço prestado em funções docentes ou equiparadas” (artigo 2.º), e os compararmos com os do atual normativo, é evidente a continuidade de alguns propósitos.

entrega do documento de reflexão crítica dos professores integrados na carreira docente é o constante na legislação em vigor<sup>173</sup>.

Na perspetiva de Pacheco & Flores (1999, p. 189), o documento de reflexão crítica é “(...) um registo que pode ajudar os professores a analisarem as suas atividades, mas não deixa também de ser reduzido a uma classificação administrativa sem qualquer efeito de diferenciação. Por outras palavras, não equivale a uma avaliação rigorosa, pois o referido documento não é julgado por avaliadores específicos em função de referentes criterialmente definidos, mas a uma mera tarefa de rotina administrativa com a finalidade de confirmar um propósito de certificação”.

Em termos de responsabilidade do processo de avaliação, na *avaliação ordinária*, o processo de avaliação compete:

- ao *órgão de gestão/comissão especializada*; o documento de reflexão crítica é objeto de apreciação pelo órgão de gestão da escola onde o docente exerce funções, tendo em consideração o parecer emitido pelo órgão pedagógico que, para a elaboração do mesmo, constitui uma *comissão especializada* (artigos 8.º e 9.º)<sup>174</sup>;

- à *comissão de âmbito regional* a quem compete, sob proposta do órgão de gestão da escola onde o docente exerce funções, a atribuição da menção qualitativa de *Não Satisfaz* (artigo 10.º); desta comissão fazem parte: com função de presidente, um elemento designado pelo respetivo diretor regional; um docente designado pelo órgão pedagógico da escola/agrupamento; e um docente ou outra individualidade com conhecimentos no domínio da educação, proposto pelo docente avaliado<sup>175</sup>.

Na avaliação extraordinária intercalar intervém a *comissão de avaliação* para o efeito constituída a pedido do docente e nos termos previstos no normativo (artigo 13.º). A comissão de avaliação para a apreciação da candidatura à menção qualitativa de *Bom* é constituída pelo presidente do órgão pedagógico, por um docente exterior ao estabelecimento de educação ou ensino onde o docente exerce funções, e por um docente ou individualidade reconhecida pelo seu mérito no âmbito da educação<sup>176</sup>.

---

<sup>173</sup> DL n.º 409/89, de 18 de novembro, artigo 8.º.

<sup>174</sup> A composição da comissão referida varia de acordo com o número de docentes do estabelecimento: três elementos sempre que o número de professores é igual ou inferior a trinta e cinco elementos sempre que o número de docentes é superior a trinta. Da comissão faz sempre parte o presidente do órgão pedagógico (DR n.º 11/98, de 15 de maio, artigo 9.º).

<sup>175</sup> DR n.º 11/98, de 15 de maio, artigos 10.º e 12.º.

<sup>176</sup> DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, artigo 6.º.

No tocante aos efeitos da avaliação do desempenho nos docentes e nas suas carreiras, os mesmos variam em função da menção qualitativa atribuída, sendo a menção de *Satisfaz* aquela que parece cumprir aquele que é o principal objetivo da avaliação - a progressão na carreira profissional docente. As restantes menções avaliativas têm como efeitos essencialmente a penalização (*Não Satisfaz*) e o reconhecimento pontual do mérito (*Bom* e *Muito Bom*), uma vez que estas últimas menções assumem um carácter extraordinário e podem ocorrer apenas uma única vez ao longo da carreira profissional do professor, sendo que a menção de *Muito Bom* não é possível antes de concluídos 25 anos de serviço efetivo em funções docentes<sup>177</sup>.

Em termos de efeitos penalizantes para o docente, a atribuição da primeira menção qualitativa de *Não Satisfaz* determina: nos docentes integrados na carreira, a não consideração, para todos os efeitos, do tempo a que a avaliação se reporta; nos docentes em pré-carreira, a não contemplação para ingresso na carreira. Independentemente da situação profissional em que o docente se encontre, este vê-se obrigado a permanecer na mesma situação. Contudo, a atribuição da menção de *Não Satisfaz* deve ser acompanhada de uma proposta de formação com o objetivo de apoiar o professor na superação das dificuldades manifestadas. Contudo, de acordo com o DL n.º 1/98, os docentes a quem tenha sido atribuída a primeira menção qualitativa de *Não Satisfaz* podem requerer uma avaliação intercalar, depois de cumprido metade do tempo exigido para a progressão (artigo 52.º), como acontecia no modelo anterior.

A atribuição de uma segunda menção qualitativa de *Não Satisfaz*, independentemente de ser seguida ou interpolada, implica a não atribuição de serviço letivo ao docente e a apresentação de uma proposta de reconversão ou reclassificação profissionais para o docente integrado na carreira ou em pré-carreira. As medidas mencionadas são aplicadas pelo órgão de gestão do estabelecimento de educação ou ensino<sup>178</sup>.

Ainda de acordo com o mesmo normativo, a atribuição da menção qualitativa de *Bom* permite ao docente requerer a menção de *Muito Bom*, a qual determina a bonificação de dois anos de tempo efetivo de serviço para efeitos de progressão na carreira<sup>179</sup>.

---

<sup>177</sup> DL n.º 1/98, de 2 de janeiro, artigo 49.º, n.º 1.

<sup>178</sup> DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, artigo 48.º.

<sup>179</sup> DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, artigos 49.º e 51.º.



O modelo de avaliação apresentado enquadra-se numa *abordagem administrativa* (Pacheco & Flores, 1999; Curado, 2001), na medida em que enforma a política avaliativa definida pela administração central, não considerando (pelo menos de forma clara e objetiva) o trabalho desenvolvido pelos professores.

Se tivermos agora em atenção a intervenção do órgão de gestão no processo de avaliação do desempenho profissional docente, constatamos que, em relação ao modelo anterior, o aumento das competências atribuídas aos órgãos de gestão em matéria de avaliação de professores tem a ver apenas com a atribuição da menção qualitativa de *Bom*, primeira menção de reconhecimento de mérito profissional. A comissão criada para o efeito é agora presidida pelo presidente do órgão pedagógico da escola do professor avaliado. No entanto, a análise da equipa incide apenas sobre o relatório apresentado pelo docente, sendo dispensado tanto o currículo profissional do avaliado, como o parecer do órgão de gestão. Independentemente da modalidade de avaliação, dos avaliadores privilegiados e do papel atribuído a cada um deles, o sistema de avaliação regulamentado pelo DR n.º 11/98, de 15 de maio, na prática, traduz aquilo que em termos de políticas educativas o governo determina para esta modalidade de avaliação.

### **5.3. Similitudes e particularidades dos modelos de ADD abordados**

No quadro 3 sintetizamos as principais características dos modelos de avaliação que acabámos de analisar.

**Quadro 3 – Principais características dos modelos de ADD (1992 e 1998)**

DR n.º 14/92, 4 de julho	Principais características		DR n.º11/98, de 15 de maio
. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	<b>Objeto</b>		.Idem
. Melhoria da atividade profissional . Desenvolvimento profissional . Progressão na carreira	<b>Finalidades</b>		. Melhoria da atividade profissional . Melhoria da qualidade da educação e ensino . Desenvolvimento profissional dos docentes . Progressão na carreira
. Docentes contratados  . Docentes em pré-carreira  . Docentes integrados na carreira	<b>Destinatários</b>		. Idem  . Idem  . Idem
. <i>Relatório crítico de atividade</i> . Formação contínua	Avaliação ordinária		. <i>Documento de reflexão crítica</i> . Formação contínua
. Requerida pelo docente . Currículo . Relatório justificativo . Informação produzida pelo órgão de gestão	Avaliação extraordinária	<b>Modalidades/ elementos de referência</b>	Avaliação extraordinária  Para a menção qualitativa de <i>Bom</i> .Requerimento .Documento de reflexão crítica  Para a menção qualitativa de <i>Muito Bom</i> . Requerimento . Documento de reflexão crítica (em moldes a definir pelo Por despacho do ME)

. Avaliado . Órgão de gestão . Júri de avaliação <sup>180</sup>	Avaliação ordinária	Avaliação ordinária	. Avaliado . Órgão de gestão . Conselho pedagógico/comissão especializada . Comissão de avaliação de âmbito regional <sup>181</sup>
<b>Intervenientes</b>			
. Avaliado . Júri <i>ad hoc</i> . Ministro da Educação	Avaliação extraordinária	Avaliação extraordinária	Para a menção de <i>Bom</i> . Avaliado . Comissão constituída no estabelecimento de educação ou ensino <sup>182</sup> Para a menção de <i>Muito Bom</i> . Elemento designado pelo diretor regional . Um docente designado pelo conselho pedagógico . Um docente ou individualidade de reconhecido mérito na área da educação (designado pelo docente em avaliação) <sup>183</sup>
. Órgão de gestão (para a menção de <i>Satisfaz</i> ) . Júri de avaliação (para a validação da proposta de <i>Não Satisfaz</i> )	Avaliação ordinária	Avaliação ordinária	. Conselho pedagógico /comissão especializada (emite parecer) . Órgão de gestão (analisa com base no parecer do CP) . Comissão de avaliação de âmbito regional (para a validação da proposta de <i>Não Satisfaz</i> )
<b>Avaliadores</b>			

<sup>180</sup> Do júri de avaliação fazem parte um representante da direção regional de educação respetiva, que preside, um representante do conselho pedagógico da escola do docente e um representante da Inspeção Geral de Ensino da área pedagógica (DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, artigo 44.º).

<sup>181</sup> Esta comissão é constituída por um elemento designado pelo diretor regional, que preside, um docente designado pelo conselho pedagógico e um docente ou individualidade de reconhecido mérito na área da educação, designado pelo docente em avaliação (DR n.º 11/98, de 15 de maio, artigo 10.º, número 4).

<sup>182</sup> Esta comissão é constituída pelo presidente do conselho pedagógico, um docente exterior ao estabelecimento de ensino, designado pelo CP, preferencialmente do mesmo nível ou ciclo do docente avaliado e um docente ou individualidade de reconhecido mérito na área da educação, designado pelo docente em avaliação (DR n.º 11/98, de 15 de maio, artigo 10.º, n.º 6).

<sup>183</sup> DL n.º 1/98, de 2 de janeiro, artigo 42.º, número 3.

. Júri <i>ad hoc</i> <sup>184</sup> . Ministro da Educação	Avaliação extraordinária	Avaliação extraordinária	. Comissão constituída no estabelecimento de educação ou ensino
. Contagem do tempo de serviço . Progressão na carreira . Aumento salarial	Satisfaz	Satisfaz	. Contagem do tempo de serviço . Progressão na carreira . Aumento salarial
. Não contagem do tempo de serviço correspondente para efeitos de progressão . Permanência no mesmo escalão . Impossibilidade de candidatar-se à menção de <i>Excelente</i> antes de decorridos 8 anos de serviço após a progressão ao escalão seguinte . Instauração de processo disciplinar após duas menções de <i>Não Satisfaz</i> em dois períodos avaliativos seguidos ou três interpolados . Cessação da nomeação provisória no final do ano (prof. em período probatório) após duas menções de <i>Não Satisfaz</i> em dois períodos avaliativos seguidos ou três interpolados	Não Satisfaz <sup>185</sup>	Não Satisfaz <sup>186</sup>	. Não contagem do tempo de serviço correspondente para progressão . Permanência no mesmo escalão (apresentada proposta de formação) . Impossibilidade de candidatar-se à menção qualitativa de <i>Bom</i> . Cessação da nomeação provisória no termo do ano escolar após atribuição da segunda menção de <i>Não satisfaz</i> . Cessação de distribuição de serviço letivo ao docente em avaliação após atribuição da segunda menção de <i>Não Satisfaz</i>
. Não previsto	Bom	Bom	. Possibilidade de, 15 anos após a atribuição de <i>Bom</i> , candidatar-se à menção de <i>Muito Bom</i> , desde que não tenha sido alguma vez avaliado de <i>Não Satisfaz</i>
. Bonificação de dois anos de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira	Excelente	Muito Bom	. Idem

**Menções/efeitos  
avaliação  
ordinária**

**Menções/efeitos  
avaliação  
extraordinária**

<sup>184</sup> Em relação à constituição do júri em causa apenas é referido que o mesmo é nomeado pelo ministro da educação, incluindo obrigatoriamente os diretores regionais (DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, artigo 48.º, número 4).

<sup>185</sup> O docente a quem tenha sido atribuída a primeira menção de *Não Satisfaz* pode requerer, passado metade do tempo previsto para a progressão ao escalão seguinte, uma avaliação extraordinária intercalar. A atribuição da menção qualitativa de *Satisfaz* na avaliação em referência determina que seja considerado o período de tempo a que respeita para efeitos de progressão ao escalão seguinte (DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, artigos 51.º e 53.º).

<sup>186</sup> Idem (DL n.º 1/98, de 2 de janeiro, artigo 52.º).

O confronto entre os dois normativos revela similitude no que diz respeito à filosofia de educação e avaliação subjacentes, mas também no respeitante aos critérios e processo de avaliação. Constatou-se, assim, que a avaliação ordinária dos professores continua a ser da responsabilidade do órgão de administração e gestão da escola, a quem compete atribuir a menção de *Satisfaz* e propor a menção de *Não Satisfaz*. A novidade em relação ao anterior modelo reside na “comissão especializada”, presidida pelo presidente do conselho pedagógico e criada com a finalidade de analisar os documentos de reflexão crítica e de emitir parecer sobre os mesmos, tendo em consideração a atividade desenvolvida pelo docente (individualmente ou em grupo) no período de tempo a que reporta a avaliação e a confirmação da não verificação de situações que, de acordo com o legislado, impeçam a atribuição da menção qualitativa de *Satisfaz*.

É também novidade no processo de atribuição da menção qualitativa de *Não Satisfaz* a constituição da comissão de avaliação de âmbito regional, que conta agora com a presença de um docente ou de uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado(a) pelo docente em avaliação, e o facto de a comunicação da menção avaliativa ao docente ser acompanhada de uma proposta de formação suscetível de permitir ao avaliado a superação dos aspetos do seu desempenho profissional que estiveram na origem da atribuição da referida menção. Ainda que os normativos definam tais procedimentos, a questão que se coloca é a de saber se na prática estas situações ocorreram.

Do mesmo modo, de acordo com o DR n.º 11/98, mantém-se a possibilidade de o docente a quem tenha sido atribuída a menção de qualitativa de *Satisfaz* requerer o reconhecimento do mérito profissional. A novidade em relação a este aspeto reside, por um lado, no facto de o docente poder ver reconhecido por duas vezes, na carreira docente, o seu mérito profissional (*Bom* e *Muito Bom*) e, por outro, nos atores com competência para reconhecimento do mesmo. Assim, a atribuição da menção qualitativa de *Bom* é da responsabilidade de uma comissão de avaliação constituída no estabelecimento de educação ou de ensino onde o docente exerce funções, da qual faz parte o presidente do órgão pedagógico, que preside, um docente externo à escola, designado pelo respetivo órgão pedagógico, sempre que possível do mesmo nível ou ciclo de educação ou de ensino, e um professor ou individualidade de mérito reconhecido no âmbito da educação, designado(a) pelo docente em avaliação (artigo 10.º). Para a atribuição da menção qualitativa de *Muito Bom*, a comissão de avaliação

constituída para a atribuição da menção de *Bom* é alterada, sendo o lugar do presidente do conselho pedagógico ocupado por um elemento designado pelo respetivo diretor regional de educação. O caráter administrativo (Curado, 2002) que esta avaliação assume é reforçado se tivermos em consideração que aos responsáveis por cargos específicos corresponde *a priori* a classificação de *Satisfaz*. Neste âmbito e no sentido de garantir a classificação de *Satisfaz*, no DR n.º 11/98, é referida a garantia dessa menção aos:

“docentes titulares dos cargos de diretor de estabelecimento de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, de presidente do conselho diretivo de estabelecimento dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, de diretor executivo de área escolar ou de estabelecimento de ensino, de diretor de escola profissional e de diretor de centro de formação de associação de escolas” (DR n.º 11/98, artigo 17.º).

Ainda que de um modo geral, no que diz respeito à avaliação do desempenho docente, os critérios sejam sensivelmente os mesmos do anterior normativo, é de registar, no processo de atribuição das menções qualitativas, a delegação de competências anteriormente atribuídas ao Ministro da Educação, em comissões para o efeito criadas tanto a nível regional como da própria escola. O segundo modelo continua a enfatizar a ‘prestação de contas’ e os efeitos na progressão da carreira e a ignorar a perspetiva de desenvolvimento profissional; os aspetos que estão na base do desenvolvimento profissional continuam a não merecer qualquer atenção. A formação que é considerada é a formação acreditada e que na maioria dos casos nada tem a ver com as necessidades ou interesses dos professores, mas com a oferta disponibilizada e o cumprimento da formalidade avaliativa.

Nos modelos de avaliação em relação aos quais acabámos de apresentar as principais características, ainda que os procedimentos possam contribuir para que o professor faça uma análise do seu trabalho, a classificação que é atribuída aos docentes não passa de uma classificação administrativa (Pacheco & Flores, 1999; Curado, 2001). Este tipo de classificação, na prática, não produz qualquer tipo de diferenciação (ainda que a mesma, como se pode verificar pelo descrito acima, nunca estivesse prevista), o que era perfeitamente previsível se tivermos em atenção os “requisitos” a cumprir para a atribuição da mesma.

No presente capítulo, abordámos a autonomia e gestão das escolas e a avaliação do desempenho profissional docente no sentido de percebermos, primeiro,

até que ponto é possível falarmos de autonomia ou da perpetuação de uma retórica discursiva centrada na autonomia e, segundo, em que medida este processo interferiu nos sistemas de avaliação de professores.

No tocante à autonomia e gestão, a análise efetuada aos normativos que privilegiámos neste capítulo, cruzada com as teses assumidas pelos diferentes autores para o efeito convocados, permite-nos afirmar que, por um lado, a descentralização da administração educativa se revelou, ao longo dos sucessivos períodos em análise, uma miragem para aqueles que mais de perto lidam com esta matéria e, por outro, que as questões da avaliação do desempenho profissional docente dependem das políticas centralmente definidas e que a sua ligação aos órgãos de gestão se limita ao cumprimento do disposto na legislação para o efeito publicada. Os excertos retirados dos diferentes diplomas e por nós utilizados serviram para, pelo menos do ponto de vista daquilo que foi legislado (ainda que não cumprido, na maior parte dos casos), demonstrar aquelas que pareciam ser as intenções dos sucessivos governos. No entanto, em termos de práticas efetivas de descentralização, a autonomia e a gestão cedo se revelaram uma ilusão, num quadro em que as escolas permanecem subjugadas à administração e a toda a produção legislativa que dela emana ou, como refere Licínio Lima (2000, p. 53), “à produção normativa supra-organizacionalmente determinada e a regras hiper-racionalizadas de alcance universal”.

A autonomia só é concretizada quando os atores escolares podem participar no processo de construção da mesma, sem, no entanto, estarem permanentemente sujeitos a ter de agir em conformidade com as regras que lhes são impostas (normalmente pela Administração Central), ou seja:

“(…) a autonomia pressupõe uma capacidade de envolvimento criativo dos atores escolares e não-escolares na governação democrática das escolas, assumindo-a como um projeto de realização coletiva de interesses plurais, concertados e negociados, sem que estes deixem, todavia, de ser balizados e compatibilizados com valores e orientações politicamente estabelecidas para o sistema educativo (...)” (A. Afonso, 1999, p. 125).

Ainda que o defendido por Almerindo Afonso (1999) seja, sem dúvida, o ideal em termos do que é suposto ser a autonomia das escolas, o vivido na sociedade portuguesa neste domínio nada tem a ver com estes princípios. De acordo com João Barroso (2004, p. 50), os processos de autonomia das escolas em Portugal, para além

de não passarem de mera ficção, tornaram-se muitas vezes “ ‘mistificação’ legal, mais para ‘legitimar’ os objetivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para ‘libertar’ as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão”.

O apresentado em termos de autonomia, ou, melhor, de ausência da mesma, parece fazer sentido também no que à avaliação do desempenho profissional diz respeito; as escolas limitam-se a cumprir o que sobre esta questão é emanado da administração central.

Abordámos até ao momento a questão da autonomia e gestão das escolas, tendo procurado perceber em que medida é que a mesma se tornou realidade e que influência teve na avaliação do desempenho profissional dos professores. Os dados registados sobre esta questão permitem-nos concluir que a pretensão da autonomia não passou da teoria e que a intervenção dos órgãos de gestão nos processos de avaliação dos professores, quando existia, se limitava ao estritamente regulamentado pela administração central. No entanto, e tendo em atenção a legislação para o efeito publicada sobre o processo de avaliação de professores em Portugal, verificámos que a primeira referência a esta matéria surge em 1931 com a publicação do projeto de “boletim de classificação de serviços docentes” e, mais tarde, dos critérios para a designação/avaliação de “Bom” e “Muito Bom” (circular n.º 367) e, por outro, que a avaliação de professores é novamente referenciada em 1947, quando, na sequência da segunda reforma educativa, registada no período do Estado Novo, e protagonizada pelo então ministro da educação nacional, Pires de Lima, são definidos os princípios básicos para a avaliação dos professores, contando para o efeito com a intervenção explícita da inspeção (re)criada pelo Ministério da Educação Nacional. Do mesmo modo, constatámos que a avaliação dos professores no período de 1926 a 1974, e especialmente a partir da constituição política de 1933, é assegurada pela inspeção, ainda que a partir de 1947 fosse apoiada pelos reitores. Por outro lado, verificámos que, depois de abril de 1974, os primeiros registos que fazem referência à avaliação do desempenho docente encontram-se particularmente na lei de bases do sistema educativo (lei n.º 46/86, de 14 de outubro), onde se associa progressão na carreira à avaliação da atividade docente (artigo 36.º), e no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário (DL n.º 139/A/90, de 28 de abril), no qual a avaliação do desempenho docente aparece associada à melhoria da qualidade da educação e do ensino com base no desenvolvimento profissional dos



professores e da adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no que diz respeito à educação (artigo 39.º). Este documento, de acordo com Sanches (2008), veio concretizar algumas das reivindicações dos professores.

No DR n.º 14/92, encontrámos plasmados os princípios orientadores da avaliação do desempenho, identificando-se como finalidades da mesma a progressão na carreira, a prestação de contas, o desenvolvimento profissional dos professores e a dignificação da carreira docente com base na formação contínua.

Por outro lado, registámos que o DR n.º 11/98 veio a ser considerado pelo governo um impedimento ao desenvolvimento da qualidade e da eficácia do sistema educativo, para além de ser considerado incapaz de assegurar a consolidação e qualificação da profissão docente esperada com base na formação contínua realizada.

As questões abordadas até este momento, neste capítulo, servem essencialmente para enquadrar e ajudar a compreender melhor o modelo de avaliação de professores regulamentado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que mereceu a maior contestação por parte dos professores de que há registo na história da educação em Portugal e que analisamos no capítulo seguinte.



## **CAPÍTULO IV – A avaliação do desempenho profissional docente em Portugal no início do século XXI**

---

No capítulo que agora iniciamos, por razões que se prendem com o contexto em que se insere o modelo de avaliação do desempenho docente em análise, damos continuidade à questão da construção da autonomia das escolas, agora enformada pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril.

No enquadramento apresentado e tendo em atenção, por um lado, aquilo que o Ministério da Educação apresenta como sendo as razões que justificam a implementação de um “novo” modelo de avaliação do desempenho dos professores e, por outro, os objetivos que o mesmo organismo se propõe atingir com a implementação de um processo de avaliação da natureza do apresentado, abordamos diferentes aspetos que têm a ver com o facto de o Ministério da Educação parecer admitir que a avaliação dos professores será a solução para todos os problemas do sistema educativo. Assim, analisamos questões como a melhoria dos resultados escolares, a melhoria das práticas docentes e o desenvolvimento profissional dos professores e, ainda, o facto do Ministério da Educação parecer assumir que este tipo de avaliação permite a disponibilização de indicadores indispensáveis para a gestão dos recursos humanos e a cooperação entre os docentes. Do mesmo modo, abordamos também a questão das finalidades implícitas da avaliação e aquilo que, na perspetiva de alguns autores, são aspetos a cumprir em qualquer processo de avaliação.

Os aspetos que acabámos de mencionar contextualizam as alterações que se impõem para que o modelo em análise possa ser implementado. Das alterações a introduzir destacamos a que diz respeito à criação da figura de *professor titular*, obrigando à alteração da estrutura da carreira (até ao momento única), que surge agora dividida em duas categorias hierarquizadas (professor titular e professor). No âmbito da progressão na carreira, o destaque recai sobre a introdução do sistema de quotas com consequências ao nível do acesso aos escalões do topo. Da mesma forma, registamos também as alterações verificadas ao nível dos processos de formação contínua dos professores, entre outras. Paralelamente, fazemos referência às alterações introduzidas no que diz respeito às condições de acesso na carreira, nomeadamente através da realização de uma prova de conhecimentos, e à criação de uma estrutura de supervisão da avaliação do desempenho profissional.

Por último, descrevemos de forma detalhada os aspetos formais do modelo de avaliação do desempenho docente sustentado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, merecendo-nos uma atenção especial os aspetos relacionados com os intervenientes no processo de avaliação e a participação/funções de cada um destes atores.

## 1. 2000-2010: Autonomia e gestão das escolas

No capítulo anterior abordámos a questão da autonomia e gestão das escolas e, no âmbito da mesma e do legislado, a temática da avaliação do desempenho profissional docente no período que mediou entre a revolução de abril e a primeira metade da 1.<sup>a</sup> década dos anos 2000. No capítulo que agora iniciamos procuramos dar continuidade a esta análise, centrando-nos particularmente no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, no que diz respeito à autonomia e gestão das escolas, e no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, para a questão da avaliação do desempenho profissional dos professores.

Tal como tivemos oportunidade de referir no ponto anterior, as promessas de descentralização e autonomização das escolas, previstas no DL n.º 115-A/98 e já anunciadas em documento anterior (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 43.º), não surtiram qualquer efeito em termos práticos. Do mesmo modo, as esperanças depositadas na vontade política que parecia haver por parte do XIII Governo Constitucional [Governo PS (de maioria relativa)] em proceder à tão anunciada descentralização e autonomia também não passaram disso mesmo: esperanças.

Numa perspetiva ainda de contextualização das questões educativas, no XV Governo Constitucional (social-democrata), com o DL n.º 7/2003, foram criados os Conselhos Municipais de Educação<sup>187</sup>, constituindo-se como uma medida que tinha como finalidade o enquadramento da gestão da educação. Como permanece bem visível no preâmbulo do referido Decreto-Lei, a criação destes Conselhos está associada à necessidade de descentralização e à adoção de novas modalidades de gestão em nome da modernização, da eficácia e da eficiência. A este propósito, no preâmbulo do normativo em causa, está registado:

“a concretização da descentralização administrativa constitui um objetivo fundamental do Programa do XV Governo Constitucional, enquanto aposta estratégica no princípio da subsidiariedade, o qual enforma uma dinâmica de modernização do Estado e um modelo de organização administrativa tendente à obtenção de melhores níveis de satisfação das necessidades reais dos cidadãos, em termos mais eficientes e eficazes e mais conformes com o sentido da autonomia responsável constituinte dos regimes democráticos”.

A questão da descentralização e da autonomia das escolas, colocada numa

---

<sup>187</sup> Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro.

perspetiva de continuidade de reforço da autonomia das mesmas, aparece novamente no programa do XVII Governo Constitucional, com a intenção de aumentar a “responsabilidade, a prestação regular de contas e avaliação de desempenho e de resultados (...) [e a] participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” (programa do XVII governo constitucional, 2005, pp. 44-45).

No sentido de pôr em prática as medidas anunciadas, o Governo apresenta para discussão pública, em julho de 2007, o anteprojeto de um novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. De acordo com o constante no preâmbulo do documento, é notória, por um lado, a preocupação em abrir a escola à comunidade local, aumentando a participação das famílias e de representantes da comunidade no então criado Conselho Geral, e, por outro, é visível o aumento da liderança das escolas, criando-se o cargo de Diretor (órgão unipessoal) e dotando as mesmas de autoridade para desenvolver o Projeto Educativo de Escola.

Contudo, pronunciando-se sobre a maior participação das famílias na escola, no parecer apresentado à Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República, Licínio Lima refere: “esta direção central, a que tenho chamado atópica, representa o principal obstáculo a uma maior participação na decisão por parte das famílias e do meio. Neste capítulo, pouco ou nada mudará, segundo o projeto de diploma” (L. Lima 2008, pp. 1-2). No mesmo sentido, João Barroso (2008) refere ainda que a participação das famílias e das comunidades requer muito mais do que aquilo que os normativos legais sobre o regime jurídico possam determinar, sendo indispensáveis “condições, estímulos e contrapartidas”.

Em relação à autonomia, Licínio Lima (2008, p.2) destaca:

“é ainda duvidoso outro dos objetivos enunciados (...) [,] tanto mais quando se insiste em mudanças morfológicas (...) como se um modelo de gestão escolar coincidissem, no essencial, com o respetivo Decreto-Lei, mantendo inalterada a orgânica do ministério, bem como um extenso corpo de legislação sobre as mais diversas áreas”.

Estes aspetos, entre outros, levam o autor a admitir que o projeto do governo “representará mais uma oportunidade perdida no sentido de dotar as escolas portuguesas de um sistema de governo mais democrático, participado e autónomo. Objetivos que, paradoxalmente, o projeto de diploma afirma perseguir, mas que se revela incapaz de garantir” (L. Lima, 2008, p. 4).

De acordo com o mesmo autor, a verdadeira autonomia das escolas continua a ser uma utopia, na medida em que as propostas apresentadas no projeto de DL continuam a apostar nos órgãos de direção das escolas situados fora das mesmas, na escolha das pessoas para o cargo de diretor, na associação de democracia e colegialidade a uma gestão ineficaz e, ainda, no reforçar do poder político da administração central sobre as escolas, como nos dá conta no texto seguinte:

“as mudanças propostas insistem em encontrar a pessoa certa para o lugar certo, em manter os verdadeiros órgãos de direção das escolas fora destas, em associar democracia e colegialidade, mesmo quando profundamente sobre determinadas, a uma gestão irracional e ineficaz” (L. Lima, 2008, p. 2).

Licínio Lima considera não estarmos na presença de um ‘enquadramento legal mínimo’, mas antes de uma variação ‘operacional ou procedimental’ do conceito de autonomia, ao referir que não se trata de um:

“‘enquadramento legal mínimo’ e muito menos da ‘matriz de modelos’ de gestão escolar que é reclamada há mais de vinte anos, ou da ‘lei-quadro’ sugerida mais tarde em alguns estudos e relatórios de avaliação publicados com a chancela do ministério. Trata-se de uma variação operacional ou procedimental do conceito de “autonomia”, sujeito a um processo de ressemantização na linha das perspetivas da “nova gestão pública”. Esta visão insular dispensa-se de operar mudanças na orgânica do ministério e do respetivo sistema de administração escolar que seriam indispensáveis à consagração de uma maior autonomia das escolas. Ao deixar incólume o poder central, o projeto amputa-se das condições mínimas para realizar o princípio da autonomia das escolas, entendendo-o de forma muito limitada e circunscrito a agendas técnico-rationais e de tipo eficientista, isto é, compatibilizando-o com uma situação generalizada de heteronomia” (L. Lima, 2008, p. 4).

Assim, se o poder central continuar a permanecer intacto, o projeto em discussão fica sem as condições mínimas para assegurar o princípio subjacente ao processo de autonomia das escolas.

Para João Barroso, “a retórica sobre a autonomia das escolas aparece assim como um *leitmotif* para o reforço dos instrumentos de controlo estatal da gestão naquilo que alguns autores designam por uma governação de ‘mão de ferro em luva de veludo’” (Barroso, 2008, p. 4).

Na sequência da necessidade de adotar medidas a nível da administração central suscetíveis de promoverem o processo de autonomia das escolas, João Barroso (2008, p. 2) considera:

“a concessão de autonomia às escolas enquadra-se num processo mais vasto de alteração dos modos de regulação, das políticas educativas e deve ter em vista permitir, no quadro de um serviço público nacional de educação, maior flexibilidade, adequação e eficácia da oferta educativa às necessidades específicas dos alunos e das suas comunidades de pertença. Neste sentido, as políticas de reforço de autonomia das escolas devem ser tomadas, com o mesmo fim, no domínio da descentralização municipal e da recomposição dos serviços centrais e desconcentrados do Ministério da Educação”.

Paralelamente, João Barroso (no momento que antecede a publicação do DL n.º 75/2008), tendo como referente o previsto no DL n.º 115-A/98, é perentório ao afirmar o défice na implementação de medidas indispensáveis para:

“[o] reforço da autonomia das escolas, a descentralização municipal e a reforma da administração central e desconcentrada do Ministério da Educação, sendo crescentes os normativos e as práticas que vão no sentido de reforçar o controlo exacerbado da administração sobre os mais diversos pormenores da organização e da vida escolar. (...) uma alteração estratégica na natureza e sentido desse controlo, com um deslocamento da iniciativa das estruturas desconcentradas para o centro administrativo do Ministério da Educação e uma articulação mais direta entre a ‘sede’ do poder político e a direção das escolas” (Barroso, 2008, p. 2).

Sobre a criação de um órgão unipessoal enformado pelo Diretor (pondo fim a um órgão colegial) e a justificação para tal iniciativa no documento, Licínio Lima (2008, p.2) fundamenta o procedimento “(...) no quadro de uma ideologia de feição tecnocrática e gerencialista, ficando por demonstrar por que razão uma liderança individual é superior a uma liderança colegial (...) e por que razão haveria uma ‘liderança forte’ de coincidir com uma ‘boa liderança’”.

Por outro lado, João Barroso, em relação à criação da figura do diretor e à justificação da mesma com a possibilidade de se lhe imputar responsabilidades pelo serviço público prestado, uma vez que nada impede de apurar tais responsabilidades junto de um órgão colegial, afirma que a insistência na criação de um *órgão unipessoal* parece constituir uma “‘ameaça’ quanto ao tipo de pressão que se pode vir a exercer sobre o ‘diretor’” (Barroso, 2008, p. 7). A opção por um órgão *colegial* ou *unipessoal* não parece ser condição *sine qua non* para uma boa gestão da organização educativa. A operacionalidade e qualidade de um modelo depende de muitos outros fatores, mais do que do tipo de gestão escolhida.

Centrando-nos agora no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, a autonomia é definida como:

“a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe são atribuídos”<sup>188</sup>.

Ainda que o tenha feito num outro momento, referindo-se aos riscos que devem ser ponderados no processo de autonomia, mas que em nosso entender se aplicam também neste momento, João Formosinho (2000, pp. 49-50), na tipologia de autonomia que apresenta, alerta para: os perigos da ‘autonomia da miséria’, traduzindo-se esta, na prática, na desresponsabilização do Estado, no que diz respeito aos recursos financeiros; o risco do ‘localismo e de autonomia provinciana’, caracterizado por acentuar as questões de uma organização específica; o risco da ‘autonomia da incompetência’, alicerçada na falta de preparação daqueles que assumem determinados cargos; o risco da ‘autonomia corporativa’ que acontece sempre que as decisões servem os interesses da corporação.

Na sequência da falta de medidas de reforço de autonomia das escolas, João Barroso admite que a mesma não se prende com as eventuais falhas do DL n.º 115-A/98, mas com a “ausência de medidas efetivas a montante e a jusante do processo, nomeadamente no domínio da descentralização municipal, da administração central e desconcentrada do Ministério da Educação e de uma efetiva transferência de competências para as escolas através de contratos de autonomia” (Barroso, 2008, p. 10).

Paralelamente, numa perspetiva de reforçar a participação das famílias na direção das escolas, no preâmbulo do DL n.º 75/2008 pode ler-se: “em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, concretizando-se o objetivo com a criação do conselho geral. No mesmo documento, é apontado como segundo objetivo o reforço da liderança das escolas centrada na figura do diretor. A este propósito menciona-se: “em segundo lugar, com este Decreto-Lei, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar”. Ainda em relação ao cargo de diretor, é de salientar o facto de o mesmo poder ser desempenhado por qualquer docente que reúna os requisitos definidos na lei, independentemente do sistema de

---

<sup>188</sup> DL n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 8.º.



ensino (público ou privado) a que se encontra vinculado. Por outro lado, num terceiro objetivo fica claro que cabe ao conselho geral, órgão que reúne os diferentes corpos e a quem compete eleger o diretor, a prestação de contas. De acordo com o descrito no documento, maior autonomia implica maior responsabilização. O que acabámos de mencionar está bem patente no texto que apresentamos a seguir:

“O presente Decreto-Lei corresponde a um terceiro objetivo: o reforço da autonomia das escolas. (...). Do reforço de autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. É necessário, por conseguinte, criar condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade”<sup>189</sup>.

Contudo, no tocante à autonomia das escolas, sustentada pela transferência de competências do Ministério da Educação para as escolas, para além de permanecer o pressuposto da contratualização da autonomia, o reforço da mesma está condicionado pelos resultados da avaliação externa no parâmetro da capacidade da escola para se auto-organizar.

Ainda que, como no-lo comprovam os documentos legais, a concessão de autonomia às escolas seja assunto muito abordado ao longo de quase quatro décadas de democracia, o certo é que a realidade tem demonstrado que, na prática, o impacto das intenções e da discussão é pouco significativo. Sempre que se fala em autonomia das escolas aquela que existe diminui, isto é, a capacidade de gestão ao nível do local parece cada vez mais diminuída. A este propósito João Barroso (2004, p. 49) escreve: “a ‘autonomia’ tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas”.

É num quadro de ausência de autonomia das escolas, semelhante àquele que na prática sempre parece ter existido, e que registámos também no capítulo anterior, que o Ministério da Educação de Portugal define um “novo” modelo de avaliação do desempenho profissional docente que obriga a alterações significativas (particularmente na estrutura da carreira) para que o mesmo pudesse ser implementado. São essas alterações que abordamos no ponto seguinte.

---

<sup>189</sup> DL n.º 75/2008, de 22 de abril, preâmbulo.

## **2. O sistema de avaliação do desempenho profissional docente de 2007**

### **2.1. As alterações que se impõem e as suas dimensões**

Com a publicação do DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro (ECD), o XVII Governo constitucional (do partido socialista) define e justifica a importância de um novo modelo de avaliação de desempenho docente. A necessidade de novos procedimentos avaliativos é justificada pela urgência de distinguir os professores em função do seu mérito profissional e pela necessidade de adequar a formação contínua de professores ao desenvolvimento de capacidades científico-pedagógicas indispensáveis para o exercício da atividade docente. Assim, no preâmbulo do normativo, relativamente à avaliação de desempenho, é mencionado:

“(…) A avaliação de desempenho, com raras exceções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo. (...) [tornou-se] um regime que tratou de igual modo os melhores profissionais e aqueles que cumprem minimamente ou até imperfeitamente os seus deveres”.

Em relação à formação contínua exigida aos professores, o mesmo documento refere:

“a formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da atividade docente”.

A avaliação do desempenho docente, num sistema que procura ser “mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva” (preâmbulo), tem como finalidade “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”<sup>190</sup>. Assim, assume-se como objetivos:

---

<sup>190</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 40.º, número 2.

“Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente; detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; diferenciar e premiar os melhores profissionais; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade”<sup>191</sup>.

Os promotores do modelo parecem reconhecer na avaliação do desempenho docente a chave para a melhoria do nível de aprendizagem dos alunos, da qualidade dos professores e da escola, ou seja, a melhoria da qualidade da educação.

No tocante aos alunos, os mesmos responsáveis apontam a qualidade das aprendizagens e a melhoria dos resultados escolares, ou seja, fazem depender a melhoria dos resultados escolares dos alunos única e exclusivamente da prática pedagógica dos docentes. Os responsáveis do Ministério da Educação parecem reconhecer uma relação de causa-efeito entre a ação do professor e os resultados das aprendizagens dos alunos, ignorando assim fatores extraescolares (económicos, sociais, profissionais, culturais...), particularmente nos níveis mais elementares do ensino, que a vasta literatura reconhece como condicionantes do desempenho escolar dos discentes. Esta perspetiva mercantil e empresarial em que a atuação do professor é comparada à de um operário, cuja qualidade do trabalho pode ser medida com base nos resultados da sua produção, levanta algumas questões de carácter científico e pedagógico ao admitir, como já referimos, uma relação direta entre a ação do professor e os resultados escolares dos alunos, situação que deixa de fazer sentido quando constatamos que o mesmo docente obtém resultados diferentes em turmas do mesmo ano de escolaridade, na mesma escola e no mesmo ano letivo (isto para referirmos apenas o fator “aluno”, na medida em que muitos outros interferem no processo de aprendizagem). A qualidade do ensino depende também das condições em que o mesmo se efetua, onde o contexto organizacional assume particular relevância. E, se quisermos ir um pouco mais longe, pensamos ser importante refletir sobre a estrutura do sistema educativo português e a sua responsabilidade no produto final: os resultados dos alunos. Assim, num sistema em que todos os aspetos politicamente significativos, ou seja, as decisões centrais sobre o trabalho escolar (e que o condicionam de uma forma decisiva), como é possível atribuir aos executores

---

<sup>191</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 40.º, número 3, alíneas a) a h).

(técnicos mais ou menos especializados que não dominam mais do que uma pequena parte da ação que desenvolvem) a responsabilidade central no processo?

São cada vez maiores as exigências feitas aos professores, individualmente considerados, atores a quem se atribui uma grande responsabilidade (em muitas situações, exclusiva) pelos resultados escolares (êxito ou fracasso) dos alunos. Todavia, esta exigência parece não ser acompanhada das condições necessárias (materiais, espaços, formação e incentivos profissionais) para que os professores a possam cumprir. A esta realidade acresce ainda, como referem Marchesi & Martín (2003, p. 94), o facto de os professores se depararem cada vez mais com a necessidade de ensinar grupos de alunos heterogéneos (constituídos por alunos de minorias étnicas, com dificuldades de aprendizagens, que até há algum tempo estavam fora do sistema escolar e que, agora, por razões de vária ordem, fazem parte dele, mas com um défice de motivação e de conhecimentos) que exigem do professor novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas.

Para Darling-Hammond (2010, p. 202), a falta de materiais curriculares importantes para o professor interfere na qualidade do ensino prestado e esta não será a melhor, ainda que se trate de um professor de elevada qualidade. Por outro lado, e em nosso entender não menos importante, está o que se entende por aprendizagem e os critérios (tipos de provas) usados para aferir as aprendizagens dos alunos.

Contudo, independentemente do apresentado, os responsáveis do Ministério da Educação parecem identificar a avaliação do desempenho com a melhoria da prática pedagógica e o desenvolvimento profissional do professor. Os pressupostos que acabámos de assinalar encontram justificação na necessidade de identificar lacunas de formação dos professores, na inventariação dos aspetos que contribuem para o rendimento profissional do professor e, ainda, na diferenciação pelo mérito. No entanto, os promotores do modelo, como mencionam Marcelo García (1999) e Day (1993), parecem ignorar que o “desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda” (Marcelo García, 1999, p. 139), percebendo-se, assim, a importância do envolvimento dos professores com a organização educativa e todos os seus elementos e dimensões. O contexto apresentado, assente numa gestão democrática e participativa e numa cultura de colaboração, será facilitador de mudanças com repercussões no aperfeiçoamento e desenvolvimento dos profissionais e das organizações, constituindo estes elementos facilitadores da melhoria da educação e da aprendizagem dos alunos. Na esteira dos

autores em referência e no que diz respeito ao aperfeiçoamento e desenvolvimento dos profissionais e das organizações, a avaliação do desempenho (pelo menos nos moldes em que está pensada) em nada parece promover a referida melhoria, ou seja, os objetivos que estariam na base da sua implementação (pelo menos os explícitos).

Ainda que as autoridades educativas continuem a enfatizar a importância da avaliação de desempenho docente no desenvolvimento profissional dos professores, a avaliação é muitas vezes percebida como um mecanismo de controle dos professores e uma forma de condicionar a progressão na carreira, mais do que algo ao serviço dos professores e do seu desenvolvimento. Neste sentido, Simões (2000) reafirma que a avaliação tem como finalidade, numa perspectiva de avaliação sumativa, a prestação de contas e a consequente progressão na carreira, e numa dimensão de avaliação formativa, o desenvolvimento profissional, como está claro no que o autor escreve:

“a pluralidade de propósitos é geralmente equacionada em termos de uma dualidade de funções: função sumativa (orientada para a prestação de contas e a progressão na carreira) e função formativa (orientada para o crescimento ou para o desenvolvimento profissional)” (Simões, 2000, p. 162).

Numa perspectiva similar à apresentada, Day (1993, p. 97) admite que avaliação implementada nas escolas proporcionará novas oportunidades para verificar em que medida o grau de cumprimento de responsabilização e de desenvolvimento profissional se concretizou.

No entanto, parece-nos legítimo questionar se, numa modalidade de avaliação em que a ênfase recai (pelo menos do ponto de vista teórico) na dimensão do desenvolvimento profissional dos professores, são conciliáveis as funções formativa e sumativa da avaliação, isto porque nos parece que a dimensão formativa da avaliação pouco espaço deixa para a avaliação sumativa, sob pena de ser anulada por esta.

Por outro lado, e ao nível da organização educativa, o Ministério da Educação parece admitir que a avaliação do desempenho docente contribui para a disponibilização de indicadores indispensáveis para a gestão dos recursos humanos e fomenta a cooperação entre os docentes com base na melhoria dos resultados escolares dos alunos e a promoção de um serviço de qualidade prestado à comunidade educativa. Os promotores deste modelo reconhecem neste mecanismo de avaliação as condições necessárias para a promoção de uma escola de qualidade. Se, por um lado,

entendermos esta qualidade na perspectiva de Marchesi & Martín (2000, p. 22), para quem uma escola de qualidade “é aquela que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e morais dos alunos, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com a sua oferta educativa em seu ambiente social”, e, por outro, tivermos consciência de que as mudanças educativas que interferem diretamente na vida da escola têm de ser sentidas e definidas pela própria escola, que a escola tem de criar “a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, ao redesenhar, ou seja, ao apresentar uma nova conceção dos contextos laborais e dos papéis a desempenhar, ao potenciar a tomada de decisões e o desenvolvimento institucional ou organizativo, com o objetivo de implicar os professores numa análise reflexiva das suas práticas” (Bolívar, 2003, p. 22), parece-nos que os argumentos apresentados pelo Ministério da Educação e o modo como todo o processo está arquitetado não nos conduzirão nunca a uma escola de qualidade.

Sobre o novo profissionalismo docente que o modelo sugere querer implementar, Almerindo Afonso (2009, p. 28) admite que o documento de novidade só tem a pretensão para aumentar a eficácia e a eficiência do desempenho docente numa lógica de produção de resultados, sendo velho no que se refere ao regresso das difíceis condições de exercício profissional em muitas escolas, do aumento da subordinação dos atores educativos aos superiores hierárquicos e da descomplexificação da formação a que os professores têm direito enquanto trabalhadores intelectuais. Neste sentido, o autor escreve:

“este ‘novo profissionalismo’ parece ser novo apenas no que tem de pretensão para aumentar a eficácia e a eficiência da docência na lógica da produção de resultados (e na simultânea atualização e acionamento dos mecanismos de *violência simbólica*), mas é velho no que significa de retorno a condições cada vez mais difíceis de exercício profissional em muitas escolas, de acentuação da subordinação hierárquica e tecnoburocrática (quando não autoritária) dos professores, e de descomplexificação da formação que lhes é devida como trabalhadores intelectuais” (A. Afonso, 2009, p 28).

Convocando novamente a questão da avaliação do desempenho docente e agora as *finalidades implícitas* da mesma, Maria Moreira (2009, pp. 245-246) destaca a melhoria das estatísticas escolares, com base na melhoria dos resultados escolares e a redução da taxa de abandono escolar em relação à média europeia e à OCDE e, ainda, a diminuição das despesas em salários na educação. A autora fundamenta a sua teoria

nos resultados do PISA, bem como no confronto entre a posição de Portugal e os restantes países participantes do estudo.

Do mesmo modo, noutra momento do documento, é referido que “a avaliação se realiza segundo critérios previamente definidos que permitam aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional, tendo em consideração o contexto socioeducativo em que se desenvolve a sua atividade”<sup>192</sup>. O descrito parece remeter-nos para um sistema de “referencialização” defendido por alguns autores como indispensável em qualquer processo de avaliação. A posição que acabámos de referir é defendida por Coelho & Rodrigues (2008, p. 14) quando consideram que “a referencialização visa a seleção de critérios de avaliação e a construção de indicadores que permitam operacionalizar o ato de avaliar (...), [sendo] necessário um modelo de leitura, obtido através da elaboração de um quadro-matriz de referência, designado por referencial de avaliação”. Para que a avaliação do desempenho docente seja posta ao serviço das práticas educativas, do desenvolvimento profissional dos professores e das escolas é necessária uma mudança da cultura das escolas, implicando que a avaliação de desempenho tenha em atenção as preocupações concretas dos professores e, simultaneamente, aspetos de natureza essencialmente formativa e desenvolvimental, dos quais destacamos:

- explicitar claramente os referentes e procedimentos da avaliação, envolvendo os avaliados em todo o processo;
- assegurar um processo de avaliação transparente, objetivo e rigoroso;
- garantir uma função essencialmente formativa, promotora da melhoria efetiva dos processos de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento profissional e das escolas;
- definir prioridades em relação ao que avaliar;
- envolver os professores em todo o processo de avaliação;
- inscrever o processo de avaliação no processo de avaliação da escola;
- assegurar um quadro securizante para o avaliado, garantindo a confidencialidade da informação e a confiança no avaliador (Paquay, 2009, pp. 57-58).

Todavia, é indispensável (e até ao momento tem sido ignorado) inscrever a

---

<sup>192</sup> DR n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 42.º, número 1.

avaliação no processo de trabalho, pois todo o sistema que estabeleça uma distinção entre avaliador e avaliado nunca estará voltado para o desenvolvimento profissional, mas sim para o controlo.

Paralelamente, Marchesi & Martín (2003, pp. 106-107), com base nos resultados de diferentes estudos efetuados sobre a temática, sintetizam os princípios básicos a que deve obedecer qualquer processo de avaliação do desempenho docente, a saber:

- “a necessidade de compromisso com o processo e de credibilidade daqueles que introduzem e apresentam o plano;
- a necessidade de consultar e de envolver todas as partes interessadas no planeamento da avaliação;
- a necessidade de que o esquema seja evolutivo, construtivo e positivo;
- a necessidade de proporcionar um treinamento adequado àqueles que estejam envolvidos na avaliação;
- a necessidade imperiosa de envolver os professores não apenas no esboço do processo, mas também na discussão dos critérios utilizados e nas áreas escolhidas para a avaliação;
- a necessidade de que o processo seja realizado em duas direções e de que esteja relacionado com o contexto da escola individual e com a própria etapa de desenvolvimento do professor avaliado”.

Do mesmo modo, o documento faz ainda referência à importância da avaliação do desempenho docente em dimensões como: “progressão e acesso na carreira; conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório; renovação do contrato; [e] atribuição do prémio de desempenho”<sup>193</sup>.

No sentido de assegurar os propósitos da avaliação do desempenho profissional docente, o DL n.º 15/2007 esclarece o que se entende como “docente” e define ainda um conjunto de alterações a implementar.

O documento define como pessoal docente “aquele que é portador de habilitação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e de competências”<sup>194</sup>.

As alterações a implementar dizem respeito à estrutura da carreira docente

---

<sup>193</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 41.º.

<sup>194</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 2.º.



(criação de duas categorias hierarquizadas: professor e professor titular), às condições de acesso à carreira docente (reforço dos processos de seleção: prova de conhecimentos), ao regime jurídico da formação contínua de professores e à criação de uma estrutura de supervisão da avaliação do desempenho profissional docente, aspetos que abordaremos neste capítulo, ainda que, pelo papel que estes assumem na avaliação do desempenho dos restantes docentes, no momento em que, no âmbito da estrutura da carreira docente, nos referirmos aos professores titulares, convoquemos outros normativos entretanto publicados no período abrangido pelo nosso estudo e que nos dão conta do modo como o processo evoluiu. Apesar disso e tendo em atenção o conjunto das propostas apresentadas no Decreto Lei em questão, parece-nos ser, desde já, possível evidenciar que o sistema a estabelecer será tudo menos orientado para a promoção das pessoas em todas as dimensões que quisermos considerar, muito pelo contrário, como infelizmente todos temos vindo a comprovar ao longo destes breves anos de implementação do modelo.

## **2.2.Estrutura da carreira docente**

### **2.2.1.Professor titular e professor (carreira bifurcada)**

A carreira do pessoal docente em exercício efetivo de funções de educação ou ensino estrutura-se em duas categorias hierarquizadas (*professor* e *professor titular*)<sup>195</sup> com funções diferenciadas. Cada uma das categorias é integrada por escalões aos quais correspondem índices remuneratórios distintos<sup>196</sup>.

A confirmar a necessidade da divisão da carreira docente, no DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, é considerado “indispensável proceder à correspondente estruturação da carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada” (preâmbulo). Contrariando este princípio, um estudo de caso levado a cabo por Chagas (2010) revela que a divisão da carreira docente não certifica que as

---

<sup>195</sup> A divisão da carreira docente, introduzida pelo DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, termina com a publicação do DL n.º 75/2010, de 23 de junho. O normativo extingue a categoria de professor titular, passando todos os lugares ocupados na categoria de *professor titular* para a categoria de *professor*.

<sup>196</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 34.º, número 2.

funções de coordenação e tudo o que lhes está associado sejam melhor asseguradas por docentes posicionados nos escalões do topo da carreira. Para a autora, ser *professor titular* “não é sinónimo de maior eficácia no desempenho de cargos de maior responsabilidade, tais como o exercício de funções de coordenação ou de avaliação” (Chagas, 2010, p. 95). A divisão da carreira docente não certifica, por si só, que as funções de coordenador ou de avaliador sejam mais bem desempenhadas por professores titulares; parece-nos sim que a criação de um corpo especializado na profissão docente serve para “assegurar” mecanismos de seleção diferenciados e legitimar o papel de avaliador e das políticas que o poder instituído pretende concretizar.

Para o Ministério da Educação, ser professor titular parece ser garantia de “qualidade nas práticas e nas atitudes profissionais” (A. Afonso, 2009, p. 30). A divisão da carreira e a criação da categoria de professor titular parecem justificar-se pela necessidade de criar um corpo de avaliadores do desempenho, legitimando deste modo, simultaneamente, o poder do avaliador e o processo de avaliação. Evidencia-se “mais um imaginário burocrático dualista de subordinados e subordinantes do que uma perspetiva profissional de evolução” (Formosinho & Machado, 2010a, p. 91). De acordo com os autores em referência, a divisão da carreira docente foi entendida pela maioria dos docentes como “uma divisão maniqueísta da classe, como se colocasse os professores titulares do lado dos bons e os (simplesmente) professores do lado dos maus” (Formosinho & Machado, 2010a, p. 90).

À categoria de professor, além das funções inerentes à atividade letiva (lecionar, planear e preparar as atividades letivas, elaborar materiais didático-pedagógicos), está associada a participação em atividades de avaliação da escola, a participação em atividades de investigação na área científico-pedagógica, a participação, como formando ou formador, em ações de formação contínua especializada e o desempenho de atividades de coordenação pedagógica e administrativa que não sejam exclusivas do professor titular<sup>197</sup>.

Na categoria de professor titular, às funções previstas para a categoria de professor acrescem outras, diferenciadas pela natureza, pelo âmbito e grau de responsabilidade das mesmas, nomeadamente:

---

<sup>197</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 35.º, número 3.

“a coordenação pedagógica do ano, ciclo ou curso; a direção de centros de formação das associações de escolas; a coordenação de departamentos curriculares e conselhos de docentes; o exercício das funções de acompanhamento e apoio à realização do período probatório; a elaboração e correção das provas nacionais de avaliação de conhecimentos e competências para a admissão na carreira docente; a participação no júri da prova pública para admissão ao concurso de acesso à categoria de professor titular”<sup>198</sup>.

Das funções de coordenação e supervisão atribuídas aos professores titulares, por estranho que pareça, não fazem parte as funções de diretor de turma. Esta ausência torna-se ainda mais relevante se tivermos em atenção a importância que estes docentes têm na promoção da cooperação entre os docentes e nas relações que estes estabelecem com os alunos e as famílias e a comunidade, com efeitos na prevenção do abandono escolar e na melhoria dos resultados escolares. Neste sentido, Almerindo Afonso (2009, p. 30) escreve:

“[a] ‘exclusão’ das diretoras e dos diretores de turma de um processo de diferenciação e de valorização de determinadas funções essenciais, há de vir a ter consequências nefastas que, hoje, os objetivos mais economicistas não podem ou não querem perceber”.

A importância atribuída pelo Ministério da Educação à categoria de professor titular é notória, como se depreende do que acabámos de referir. Por outro lado, Sanches (2008, p. 27) considera que a:

“diferenciação traduzida pelo exercício de cargos e funções por professores com formação, competência e perfil adequados, independentemente do seu posicionamento na carreira docente, constitui um fator que pode melhorar a organização e o funcionamento da escola. Porém, a hierarquização agora criada introduz alguma rigidez na escola por não estimular a mobilidade no desempenho de cargos na escola e, sobretudo, desvaloriza o ato educativo ao afastar das funções docentes a ‘elite’, reservando-as para os menos qualificados, cujo acesso a professor titular é desta forma impossibilitado”.

É no quadro da importância atribuída a esta categoria docente que se realiza o primeiro concurso (regime transitório) de provimento para a categoria de professor titular, o que, segundo Formosinho & Machado (2010a, p. 93), se traduz na “fabricação burocrática dos professores titulares”, ou seja, uma produção

---

<sup>198</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 35.º, número 4, alíneas a) a f).

administrativa e política desta categoria de profissionais. O regime transitório de recrutamento, enformado no DL n.º 200/2007, de 22 de maio, desenvolveu-se com base em dois concursos autónomos: um concurso destinado a docentes com nomeação definitiva posicionados no índice remuneratório 340 (dirigido aos docentes posicionados, à data, no último escalão da carreira docente) e outro destinado a docentes com nomeação definitiva posicionados nos dois escalões imediatamente anteriores correspondendo, respetivamente, aos índices remuneratórios 245 e 299<sup>199</sup>. O concurso para os docentes mencionados em primeiro lugar não depende da fixação de lugar vago na respetiva categoria<sup>200</sup>.

O concurso é aberto para o quadro de escola/agrupamento, podendo ser opositores ao mesmo apenas os docentes que aí exercem funções e que, entre outros requisitos, possuam qualificação profissional para a docência e habilitações académicas de grau superior (licenciatura, formação complementar que confira o grau académico de licenciado ou diploma de estudos superiores especializados)<sup>201</sup>.

O processo de recrutamento dos candidatos incide na análise do currículo profissional dos mesmos e, particularmente, na sua experiência profissional. Para efeitos de avaliação da experiência profissional do docente, foram definidos os cargos suscetíveis de serem “contabilizados”<sup>202</sup> e o período de tempo em que os mesmos tinham de ter sido exercidos (entre os anos escolares de 1999/2000 e de 2005/2006). Este modo de “recrutamento” de professores titulares trouxe para debate a questão da formação específica dos professores avaliadores e do seu contributo para o desenvolvimento profissional do avaliado (Formosinho & Machado, 2010a), isto porque, em primeiro lugar, nem sempre os profissionais que desempenham os cargos identificados são os que possuem mais competências e conhecimentos para o exercício dos mesmos, e, em segundo lugar, porque não se reconhece uma relação direta entre

---

<sup>199</sup> DL n.º 200/2007, de 22 de maio, artigo 2.º, alíneas a) e b).

<sup>200</sup> DL n.º 200/2007, de 22 de maio, artigo 4.º, número 1.

<sup>201</sup> DL n.º 200/2007, de 22 de maio, artigos 3.º, 6.º e 13.º.

<sup>202</sup> Neste âmbito, são tidos em consideração: “a) o desempenho de atividade letiva; b) o desempenho de atividades não letivas; c) a assiduidade ao serviço; d) desempenho de cargos de coordenação e supervisão pedagógica em estabelecimentos públicos do ensino não superior; e) o exercício de funções nos órgãos de gestão e administração do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, bem como de diretor do centro de formação de professores das associações de escolas; f) a autoria de programas escolares; g) autoria de manuais escolares” (DL n.º 200/2007, de 22 de maio, artigo 10.º, número 5).

os cargos desempenhados na avaliação de desempenho docente e o contributo para o desenvolvimento profissional.

Para efeito de certificação dos dados apresentados pelo candidato, foi criada em cada escola/agrupamento uma comissão de certificação das candidaturas, constituída pelo presidente da assembleia de escola, que preside, pelo vice-presidente ou adjunto do órgão de gestão com mais tempo de serviço e pelo chefe dos serviços administrativos<sup>203</sup>.

A apreciação das candidaturas à categoria de professor titular estava a cargo de um júri constituído em cada escola/agrupamento. Do júri faziam parte o diretor da região de educação à qual a escola/agrupamento pertence, que preside, o responsável máximo do órgão de gestão e o diretor do centro de formação da associação de escolas a que a escola/agrupamento se encontrasse ligada(o)<sup>204</sup>.

Na análise curricular o júri teria em atenção “a habilitação académica e formação especializada; a experiência profissional<sup>205</sup>; a avaliação de desempenho”<sup>206</sup>. O docente, ao aceitar o lugar de professor titular, ficava obrigado ao exercício efetivo das funções inerentes à categoria e impossibilitado de beneficiar das situações de mobilidade até então constituídas<sup>207</sup>.

Um ano após o primeiro concurso para lugar de professor titular (regime transitório) o governo estabelece o regime da prova pública e do concurso de acesso à categoria de topo de carreira (DL n.º 104/2008, de 24 de junho)<sup>208</sup>.

Com base no normativo que acabámos de referir, a admissão a concurso para a categoria em causa depende, entre outros aspetos, da aprovação prévia do candidato na prova pública. A prova incide sobre aspetos da atividade profissional desenvolvida pelo docente de forma a demonstrar as suas capacidades para o exercício das funções

---

<sup>203</sup> DL n.º 200/2007, de 22 de maio, artigo 3.º, número 1.

<sup>204</sup> DL n.º 200/2007, de 22 de maio, artigo 8.º, número 1, alíneas a), b) e c).

<sup>205</sup> Para a ponderação da experiência profissional são considerados: “o desempenho de atividade letiva; o desempenho de atividades não letivas; a assiduidade ao serviço; o desempenho de cargos de coordenação e supervisão pedagógica em estabelecimentos públicos de ensino não superior; o exercício de funções nos órgãos de gestão e administração do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, bem como de diretor do centro de formação de professores das associações de escolas; a autoria de programas escolares; a autoria de manuais escolares” (artigo 10.º).

<sup>206</sup> DL n.º 200/2007, de 22 de maio, artigo 10.º, número 3, alíneas a), b) e c).

<sup>207</sup> DL n.º 200/2007, de 22 de maio, artigo 23.º, número 1.

<sup>208</sup> Alterado pelo DL n.º 270/2009, de 30 de setembro.

de professor titular, ainda que os requisitos formais a que o trabalho deve obedecer sejam definidos por despacho de membro do governo<sup>209</sup>.

Em termos formais, a prova pública realiza-se com uma apresentação do trabalho pelo candidato e discussão do mesmo, tendo em atenção: “preparação e organização das atividades letivas, relação pedagógica com os alunos e avaliação das aprendizagens dos alunos; projetos inovadores desenvolvidos ou a desenvolver, suscetíveis de contribuir para o desenvolvimento e melhoria dos resultados escolares dos alunos; e área de gestão e organização escolar”<sup>210</sup>. A prova é apreciada com uma menção de *Aprovado (Excelente, Muito bom e Bom)* ou de *Não aprovado*. No entanto, os candidatos classificados com a menção de *Não aprovado* podem repetir a prova por mais duas vezes<sup>211</sup>.

O júri da prova é composto por três ou cinco elementos, dependendo do número de candidatos. Do júri fazem parte o diretor regional e, designados por ele, um ou dois professores titulares do grupo do candidato e uma ou duas personalidades da área da educação, com mérito reconhecido no domínio da educação<sup>212</sup>.

No tocante ao concurso para preenchimento de lugar na categoria de professor titular, destacamos os aspetos que o júri para o efeito constituído (diretor, que preside, diretor do centro de formação a que a escola/agrupamento pertence e três professores titulares) pondera:

“O resultado da prova pública; os graus académicos e a formação especializada obtida; experiência profissional; avaliação de desempenho”<sup>213</sup>.

Na ponderação da experiência profissional do docente são tidos em consideração: o trabalho desenvolvido com os alunos; os projetos e as atividades em que participou tanto ao nível da escola como no âmbito das relações entre a escola e a comunidade; as ações de formação de professores realizadas como formador; a publicação de trabalhos científicos na área da educação ou na área em que o docente

---

<sup>209</sup> DL n.º 104/2008, de 24 de junho, artigo 2.º, números 1 e 2, e artigo 3.º, número 4.

<sup>210</sup> DL n.º 104/2008, de 24 de junho, artigo 8.º, número 1, alíneas a), b) e c).

<sup>211</sup> DL n.º 104/2008, de 24 de junho, artigo 9.º, números 1 e 7.

<sup>212</sup> DL n.º 104/2008, de 24 de junho, artigo 7.º, número 1, alíneas a), c) e d).

<sup>213</sup> DL n.º 104/2008, de 24 de junho, artigo 16.º, número 2, alíneas a) a d).

leciona; a autoria de programas escolares ou manuais escolares; o cumprimento do trabalho letivo distribuído, avaliado em função do número de aulas regidas; o desempenho de funções de coordenação e supervisão pedagógica; o exercício de funções nos órgãos de administração e gestão da escola/agrupamento e, ainda, as atividades e os serviços prestados à comunidade no âmbito da educação e do ensino<sup>214</sup>.

O acesso à categoria de professor titular está condicionado: pelo cumprimento de, pelo menos, dezoito anos na categoria de professor com avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom*; pela abertura de concurso; pela aprovação na prova pública de avaliação para demonstração de aptidões para o exercício de funções específicas da categoria de professor titular<sup>215</sup> e pela existência de vaga<sup>216</sup>.

### **2.2.2. Condições de acesso e progressão na estrutura da carreira docente<sup>217</sup>**

O ingresso na carreira docente, de acordo com o constante no ECD, resulta de concurso destinado ao provimento de lugar do quadro da categoria de professor. Candidatam-se a este lugar do quadro os docentes que, entre outros requisitos, sejam possuidores de habilitação profissional legalmente exigida para o grupo de recrutamento e nível de ensino a que se candidatam e tenham obtido aprovação na prova de avaliação de conhecimentos e competências<sup>218</sup>.

A permanência na estrutura da carreira está condicionada pela “aprovação” em período probatório, com a duração mínima de um ano letivo, no qual se afere a adequação do professor ao perfil do desempenho profissional exigível<sup>219</sup>.

Os quadros do pessoal docente dos estabelecimentos de educação ou ensino dependentes do ministério público estão estruturados em “quadros de agrupamento de escolas; quadros de escola não agrupada; quadros de zona pedagógica”<sup>220</sup>.

---

<sup>214</sup> DL n.º 104/2008, de 24 de junho, artigo 16.º, número 4, alíneas a) a i).

<sup>215</sup> A prova pública é realizada a pedido do docente.

<sup>216</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 38.º.

<sup>217</sup> O número de escalões, o tempo de permanência em cada um e os requisitos a cumprir para passar para o escalão seguinte da estrutura da carreira docente foram alterados pelo DL n.º 75/2010, de 23 de junho.

<sup>218</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigos 22.º e 36.º.

<sup>219</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 31.º, números 1 e 2.

A progressão na carreira docente, independentemente da categoria, passa pela mudança de escalão, tendo em atenção o cumprimento de um conjunto de requisitos nos quais se inclui o cumprimento do tempo de serviço docente nos escalões de cada categoria.

Na categoria de professor, os primeiro, segundo e terceiro escalões têm a duração de cinco anos cada; os quarto e quinto escalões têm a duração de quatro anos. A progressão para o sexto escalão desta categoria depende do cumprimento de quatro anos de tempo efetivo de serviço docente e de avaliação do desempenho docente no mesmo período igual ou superior a *Bom*. O docente deverá, ainda, ter sido opositor ao concurso para a categoria de professor titular e não ter sido provido na mesma por inexistência de vaga. O tempo de permanência no sexto escalão é contabilizado até ao máximo de seis anos, no momento em que o docente “transitar” para a categoria de professor titular. O direito à remuneração correspondente ao escalão seguinte vence no primeiro dia do mês seguinte ao da mudança de escalão<sup>221</sup>.

Na categoria de professor titular, a cada um dos três escalões que da mesma fazem parte corresponde um período de seis anos.

A transição de escalão, para além do cumprimento do tempo efetivo de serviço docente previsto no escalão imediatamente anterior e da frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua correspondendo, em média, a vinte e cinco horas de formação por cada ano de permanência no escalão, depende também do cumprimento, para os professores, de dois períodos de avaliação com menção qualitativa igual ou superior a *Bom* e, para os professores titulares, de três períodos de avaliação com menção qualitativa igual ou superior a *Bom*<sup>222</sup>.

Paralelamente, a cada escalão corresponde um índice remuneratório, como se constata pelo quadro que se segue<sup>223</sup>.

---

<sup>220</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 25.º, número 1, alíneas a), b) e c).

<sup>221</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 37.º.

<sup>222</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 37.º.

<sup>223</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, anexo.



**Quadro 4 – Estrutura remuneratória**

Categoria	Escalões					
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
<b>Professor titular</b>	<b>245</b>	<b>299</b>	<b>340</b>			
<b>Professor</b>	<b>167</b>	<b>188</b>	<b>205</b>	<b>218</b>	<b>235</b>	<b>245</b>

### **2.2.3. Âmbito de aplicação**

O novo modelo de avaliação do desempenho docente aplica-se a todos os docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário públicos integrados na carreira e que se encontrem no exercício de funções docentes<sup>224</sup>.

O mesmo documento sustenta ainda um regime especial de avaliação de desempenho para: os docentes em período probatório; para os docentes em regime de contrato; para o coordenador de departamento curricular; para os docentes em regime de mobilidade e para os membros da direção executiva e diretores de centros de formação das associações de escolas<sup>225</sup>.

No ponto seguinte descrevemos o processo de avaliação, tendo em atenção as dimensões sobre as quais incidiu a avaliação do desempenho docente, os intervenientes no processo e as funções “assumidas” por cada uma das partes (avaliado/avaliador), as fases a que este sistema de avaliação obedece e outras especificidades do modelo.

<sup>224</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 2.º, número 1.

<sup>225</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigos 27.º a 31.º.

### 3. Formação contínua de professores

As alterações introduzidas no âmbito da formação contínua dos professores passam por garantir que a realização da mesma, para além de não prejudicar as atividades letivas, promova o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas com relevância para a atividade do docente. De acordo com o normativo, “a formação contínua destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando ainda objetivos de desenvolvimento na carreira”<sup>226</sup>. Se, por um lado, a formação contínua pode promover o desenvolvimento profissional do professor, a não realização da mesma impede-o de progredir na carreira docente e de auferir a compensação monetária devida.

Se confrontarmos a importância que a formação contínua assume no processo de desenvolvimento dos professores (como se depreende do texto que acabámos de transcrever) com o que sobre a inoperância da mesma é mencionado no preâmbulo do DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro (como referimos anteriormente), parece-nos indispensável uma reestruturação de todo o processo de formação contínua. Para tal, julgamos imprescindível reconvocar o disposto no artigo 30.º de LBSE onde é referido que a formação contínua de professores assenta em princípios que: promovam uma formação flexível, integrada e participada; estimulem uma atitude crítica e ao mesmo tempo atuante; favoreçam a inovação e a investigação e a condução a uma prática reflexiva e continuada de autoformação. Por outro lado, consideramos importante atender ao defendido por Barroso quando refere que “o Ministério, enquanto entidade orientadora da política educativa, deve fazer da formação um instrumento da mudança, o que obriga à regulação, coordenação e até à encomenda. Não pode abandonar o mercado, à oferta e à procura, a regulação do processo de formação, ainda que essa seja importante” (Barroso, 1997a, p. 43).

Só no quadro do apresentado a formação contínua de professores poderá pôr fim a processos de formação considerados por Thurler (1994) uma “perda de tempo”. Os professores parecem dispostos a disponibilizar o seu tempo, desde que reconheçam alguma utilidade aos processos de formação.

---

<sup>226</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 15.º. Este normativo altera o regime de formação contínua de professores aprovado pelo DL n.º 249/92, de 9 de novembro.

## **4. A nova proposta de avaliação e participação em avaliação do desempenho profissional docente em 2007**

### **4.1. Razões da sua emergência e da centralidade que pretendia adquirir**

Enquadrada nas sucessivas ‘reformas’ do sistema educativo português, ou “reestruturações” como alguns as passaram a designar, às quais não são alheias as políticas educativas dos países centrais, e justificada essencialmente pela necessidade de melhoria da qualidade educativa (Clímaco, 1992; N. Afonso, 1995b; A. Afonso, 1998), a avaliação dos professores adquiriu em dado momento (2007) uma importância inquestionável no contexto das políticas públicas no campo da educação. A importância atribuída a esta prática de avaliação, que se tornou mais explícita a partir da década de oitenta em alguns países centrais, está alicerçada na ideia explícita de que os professores são os principais responsáveis pela melhoria da qualidade educativa e, simultaneamente, pelo resultado das aprendizagens dos alunos. Contudo, parecem-nos estar subjacentes sobretudo, ainda que de forma implícita, as questões económicas associadas ao pagamento dos salários dos professores<sup>227</sup>. As questões economicistas, apesar de estarem implícitas (ou até ausentes) nos normativos, deles podem ser deduzidas. No caso do ECD de 1990, elas são visíveis na estrutura dos escalões e o modo de progressão previsto, sendo explícita a ideia de que a maioria não devia chegar ao topo da carreira e os não licenciados só poderiam aceder ao 9.º escalão.

No quadro das políticas educativas que referimos e da sua “construção” em termos normativos, de que já demos conta no capítulo III, a avaliação do desempenho docente, no Portugal democrático, aparece formalmente consagrada na lei de bases do sistema educativo (LBSE), surgindo depois no articulado no estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (ECD)<sup>228</sup> e, mais tarde, no sistema integrado de avaliação na administração pública (SIADAP)<sup>229</sup> e na legislação específica<sup>230</sup> para o efeito publicada.

---

<sup>227</sup> A fundamentação da gestão salarial é posteriormente assumida por Hadji (1994a), Esteve *et al.* (1995), Natriello (1997), Paquay (2007) e Camara *et al.* (1998), como referimos quando abordámos a questão da avaliação do desempenho profissional.

<sup>228</sup> DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, alterado pelos DL n.ºs 105/97, de 29 de abril; 1/98, de 2 de janeiro;

Contrariando o exposto nas notas introdutórias/preâmbulos dos normativos que regulamentam a avaliação do desempenho docente e confirmando o princípio de que a avaliação está associada à progressão na carreira, na LBSE pode ler-se: “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas” (artigo 36.º, número 2). Compreende-se, deste modo, que a avaliação de desempenho dos professores apareça sempre associada à progressão na carreira, às tão proclamadas eficiência e eficácia do sistema de ensino e à emergente melhoria da qualidade educativa e do sucesso escolar dos alunos, razões pelas quais a pressão exercida sobre os professores é tão evidente.

Para Simões, a progressão na carreira parece ser o principal propósito da avaliação do desempenho docente, ao afirmar que: “os propósitos da avaliação relacionam-se com as razões pelas quais se põe em prática um processo de avaliação. Na medida em que explicitam o seu porquê, constituem o fundamento e substância de todo o processo” (Simões, 2000, p. 162).

Por outro lado, e numa perspetiva em que a avaliação do desempenho tem como finalidades, entre outras, a melhoria do desempenho profissional do professor e da qualidade educativa (Clímaco, 1992; N. Afonso, 1995b), Gimeno Sacristán (1993, p. 25) considera que:

“Ligar a avaliação de professores à melhoria da qualidade reforça os valores conservadores em educação, importa para a educação a perspetiva produtivista das empresas, reforça a racionalidade técnica e não propõe uma verdadeira melhoria do ensino” (Gimeno Sacristán, 1993, p. 25).

Tendo como referência o contexto em que se admite que compete apenas aos professores operacionalizar as mudanças nos processos de ensino/aprendizagem, Almerindo Afonso (1994, p. 11) adverte:

---

35/2003, de 17 de fevereiro; 121/2005, de 26 de julho; 229/2005, de 29 de dezembro; 224/2006, de 13 de novembro; 15/2007, de 19 de janeiro; 35/2007, de 15 de fevereiro; 270/2009, de 30 de setembro; e 75/2010, de 23 de junho.

<sup>229</sup> Aprovado pela lei n.º 10/2004, de 22 de março.

<sup>230</sup> DR n.º 14/92, de 4 de julho; DR n.º 11/98, de 15 de maio; DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, para mencionar apenas os normativos que regulamentam os principais modelos de avaliação do desempenho docente em Portugal.

“as referências ao profissionalismo e à profissionalidade docente parecem fazer crer na sua existência real, quando, de facto, não podem ser consideradas etapas socialmente consolidadas, nem dimensões identitárias suficientemente interiorizadas que garantam a sua irreversibilidade (...)”.

Numa dinâmica sustentada pelas fortes expectativas sociais sobre a avaliação do desempenho docente, a OCDE assinala a necessidade de os sistemas “encontrar[em] um ponto de equilíbrio entre a preocupação efetiva de prestar contas ao público e a preservação da autonomia criativa das escolas e da competência profissional dos docentes” (OCDE, 1992, p. 208). Aos professores não pode ser atribuída a responsabilidade sobre todas as insuficiências do sistema e, muito menos, se pode admitir que todas as soluções passam pelo seu empenho e dedicação, isto porque aos professores é pedido que assegurem um conjunto de novas responsabilidades e funções que cada vez mais se afastam das tarefas de ensino, sem que, no entanto, se avaliem as consequências destas políticas nas escolas.

Num contexto em que a avaliação de professores é cada vez mais regulamentada, o processo de avaliação parece traduzir-se numa forma de prestação de contas que se nos afigura pouco ou nada contribuir para desenvolvimento pessoal e profissional dos avaliados. Tal propósito parece contrariar claramente o defendido pela OCDE quando afirma: “a principal razão de ser da avaliação dos docentes é o seu aperfeiçoamento” (OCDE, 1992, p. 162).

A confirmar-se o propósito da prestação de contas, a avaliação de professores tenderá a:

“transformar-se num novo fator condicionador das suas opções pedagógicas e profissionais. (...) [É exemplo desta situação] a *avaliação aferida* (...) [que], enquanto modalidade de avaliação externa, tem a dupla vantagem de ser não apenas uma forma de controlo sobre a educação e a atividade dos professores, mas também um mecanismo de introdução da lógica da competição e do mercado na esfera do Estado” [A. Afonso, 1994, pp. 10-11 (itálico do autor)].

Contudo, independentemente do modelo de avaliação do desempenho docente, e como já referimos anteriormente, muitos são os propósitos que estão subjacentes a qualquer processo avaliativo, nomeadamente: *a prestação de contas, julgamento, progressão na carreira, retenção, medição, desenvolvimento profissional e melhoria da escola* (Rosales, 1992; Day, 1993; Hadji, 1994a; Simões, 1998 e 2000).

Não obstante a posição que os autores que acabámos de referir assumem, a avaliação de desempenho docente tem merecido uma “atenção” especial por parte do Ministério da Educação, num momento em que cada vez mais este organismo sustenta as suas políticas em aspetos como a qualidade educativa e a eficácia do sistema educativo. O Ministério da Educação de Portugal, através do DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, introduz novas alterações (10.<sup>a</sup>) ao estatuto da carreira docente (ECD), consagrando um regime de avaliação de desempenho “mais exigente”. Na sequência da alteração introduzida, é publicado o DR n.º 2 /2008, de 10 de janeiro, que cria, como se constata pelo descrito no texto introdutório, “os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente”, convocando novos avaliadores, alterando o processo de autoavaliação dos docentes e identificando as implicações na evolução da carreira.

No âmbito das alterações introduzidas ao modelo de avaliação que acabámos de referir, é publicado o DR n.º 11/2008, de 23 de maio, que enforma o regime simplificado de avaliação do desempenho docente aplicável aos docentes que, no ano escolar de 2007/2008, necessitem do resultado da avaliação do desempenho para a progressão na estrutura da carreira e para a renovação ou celebração de contratos. Com a publicação do DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, são definidas medidas que têm como finalidade o aperfeiçoamento e simplificação do processo de avaliação, destacando-se o facto de a “observação de aulas” depender de requerimento a efetuar por parte do docente avaliado e ser condição indispensável para aceder às menções avaliativas de *Excelente* e *Muito Bom*.

Ainda que tenham sido os decretos regulamentares assinalados que iniciaram a “nova era” da avaliação do desempenho docente em Portugal, é no disposto no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, em articulação com o DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que a nossa análise incidirá, sem no entanto ignorarmos as alterações de que, em termos práticos, o modelo de avaliação do desempenho docente foi objeto e que, do ponto de vista formal, tiveram enquadramento legal nos DR n.º 11/2008, de 23 de maio, e 1-A/2009, de 5 de janeiro.

As modificações introduzidas no normativo legal, assumido como “edifício legal” da ADD (DR n.º 2/2008), ocorridas num espaço tão curto de tempo, resultaram da elevada contestação social de que o modelo foi alvo e também da sua frágil definição conceptual, parecendo orientar-se para a construção de uma carreira docente enformada por uma conceção meritocrática (de sociedade e de escola).

## 4.2. Descrição do processo e os procedimentos a que foi sujeito

### 4.2.1. As dimensões e os parâmetros de avaliação

A avaliação do desempenho docente, em conformidade com o descrito nos normativos mencionados, incide sobre quatro dimensões:

#### Quadro 5 – Dimensões da avaliação

---

“vertente profissional e ética;  
desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;  
participação na escola e relação com a comunidade escolar;  
formação profissional ao longo da vida”<sup>231</sup>.

---

As dimensões agora apresentadas já fazem parte do perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. Cada uma das dimensões mencionadas está estruturada em função de diferentes parâmetros e indicadores de classificação vertidos nas diferentes fichas de avaliação do desempenho docente, aprovadas pelo despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho. Os indicadores de classificação previstos no ECD e os critérios previstos nas fichas de avaliação enformam o padrão de qualidade do desempenho profissional do professor.

Se para a análise convocarmos os 12 parâmetros classificativos constantes nos números 1 e 2 do artigo 45.º do ECD (quadro 6) e plasmados nas fichas de avaliação do coordenador de conselho de docentes e de departamento curricular (quadro 10) e do presidente do CE ou diretor (quadro 11), constatamos que as dimensões *participação na escola e relação com a comunidade escolar* e *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* são as que contemplam a maioria dos parâmetros (9). Por sua vez, a dimensão *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* remete apenas para as ações de formação concluídas.

---

<sup>231</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 4.º, número 1, alíneas a) a d).

**Quadro 6 – Avaliadores e parâmetros avaliativos**<sup>232</sup>

<b>Coordenador de CD ou de departamento curricular</b>	<i>Preparação e organização das atividades letivas</i> <i>Realização das atividades letivas</i> <i>Relação pedagógica com os alunos</i> <i>Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos</i>
<b>Presidente do CE ou diretor</b>	<i>Nível de assiduidade</i> <i>Serviço distribuído</i> <i>Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo</i> <i>Participação dos docentes no agrupamento ou escola não agrupada</i> <i>Ações de formação contínua</i> <i>Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica</i>

Se tivermos em atenção que um dos objetivos da avaliação do desempenho docente é o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, reduzir o mesmo às ações de formação concluídas e acreditadas parece-nos demasiado redutor. A reduzida importância da formação contínua obtida através da conclusão das ações para o desenvolvimento profissional é assumida pela administração central quando, tal como já referimos, no preâmbulo do normativo é afirmado que a formação contínua “esteve divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas” indispensáveis para o desempenho da atividade docente. A avaliação contínua parece até então não ter cumprido o disposto na LBSE quando se refere que esta deve “assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais”<sup>233</sup>.

A posição assumida pelo governo em relação a esta matéria não é inédita. António Ribeiro [1989, p. 5 (sublinhado do autor)] refere a necessidade de intervir em algumas áreas no sentido de reformular e melhorar o sistema de formação de professores. A opinião do autor em referência é sustentada nos modelos de formação

<sup>232</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 45.º, números 1 e 2 e DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigos 17.º, número 1, e 18.º, número 1.

<sup>233</sup> Lei 46/86, de 14 de outubro, artigo 35.º, número 2.



que são praticados e que revelam: “uniformidade e tradição *versus* inovação; alheamento da complexidade e mutação constante do ensino e do papel do professor; desfasamento entre teoria e prática; [e] ausência de ligação à instituição escola”. Assim, o autor refere:

“(…) os programas de formação de professores vêm revelando (…) uniformidade e rotina de estratégias de preparação profissional do pessoal docente não contribuindo, assim, para progressão e inovação de educação enquanto ciência e técnica em evolução; (…) os programas de formação não têm revelado (…) consciência da complexidade crescente do processo de ensino-aprendizagem (…) não [tendo] sido capazes de se adaptar às mudanças operadas no papel do professor e das escolas na sociedade atual; (…) as instituições de formação de professores (…) [mantêm] o desfasamento entre o que propõem, em teoria, e o que praticam como estratégia; (…) os programas de formação de professores não refletem (…) os problemas reais do ensino na situação concreta das escolas (…) isolando-se das escolas em que os seus formandos vão ensinar”.

Paralelamente, é importante referir que o desempenho dos professores, na generalidade dos critérios, é definido em função de uma escala de avaliação de 1 a 10, correspondendo o resultado final da avaliação do docente à classificação média das pontuações obtidas em cada uma das fichas de avaliação expressa através das menções qualitativas de *Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom e Excelente*.

Se o que acabámos de referir e particularmente o que diz respeito às fichas de avaliação do desempenho docente é sustentado, na generalidade, por uma dimensão referencial externa às organizações educativas (toda a legislação para o efeito produzida), numa dimensão de referencial interno (ainda que sustentado por referencial externo) é permitido definir e aprovar outros documentos de registo que se entenda como necessários para a realização do processo de avaliação.

#### 4.2.2. Os intervenientes e o seu papel

**Quadro 7 – Intervenientes no processo de avaliação<sup>234</sup>**

O avaliado	
<b>Avalia dores</b>	Coordenador de departamento curricular
	Presidente do CE ou diretor
	Inspetor
Comissão de coordenação da avaliação do desempenho	

<sup>234</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 43.º, números 1 e 2.

A intervenção do professor avaliado no processo de avaliação do desempenho docente é obrigatória, concretizando-se através da definição dos objetivos individuais e do preenchimento de uma ficha de autoavaliação “como garantia do envolvimento ativo e responsabilização no processo avaliativo e [para] melhorar o seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação”<sup>235</sup>. O cumprimento do que acabámos de referir é obrigatório e obedece a requisitos específicos que registamos no quadro que se segue.

**Quadro 8 – Documentos e aspetos a considerar**

<b>Documentos</b>	<b>Aspetos a considerar</b>
<b>Objetivos individuais</b>	<p>“A melhoria dos resultados escolares dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. a redução do abandono escolar;</li> <li>. a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem;</li> <li>. a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada;</li> <li>. a relação com a comunidade;</li> <li>. a formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente;</li> <li>. a participação e dinamização de projetos e ou atividades constantes do plano anual de atividades e dos projetos curriculares de turma;</li> <li>. participação e dinamização de outros projetos e atividades extracurriculares”<sup>236</sup>.</li> </ul>
<b>Ficha de autoavaliação</b>	<p>“(…) o contributo do docente, durante o exercício das suas funções, para o cumprimento dos objetivos individuais fixados, em particular os relativos à melhoria dos resultados escolares obtidos pelos seus alunos (...);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. resultados do progresso de cada um dos seus alunos nos anos letivos em avaliação (...);</li> <li>. a evolução dos resultados dos seus alunos face à evolução média dos resultados (...) dos alunos daquele ano de escolaridade ou daquela disciplina naquele agrupamento de escolas (...), dos mesmos alunos no conjunto das outras disciplinas da turma no caso dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário;</li> <li>. resultados dos seus alunos nas provas de avaliação externa, tendo presente a diferença entre as classificações internas e externas”<sup>237</sup></li> </ul>

<sup>235</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 11.º, número 3.

<sup>236</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 9.º, número 2, alíneas a) a g).

<sup>237</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 16.º, números 4.º e 5.º, alíneas a), b) e c). Paralelamente, e no sentido de provar o seu contributo para o cumprimento dos objetivos fixados, particularmente os referentes à melhoria dos resultados escolares e à redução da taxa de abandono escolar, o docente pode apresentar outros dados que entenda pertinentes.

Os objetivos individuais são formulados no início de cada ciclo avaliativo e a “validade” dos mesmos carece da anuência dos avaliadores sustentada pela aferição do contributo do docente para a consumação dos objetivos e das metas previstas no projeto educativo e no plano anual da escola/agrupamento e, ainda, dos indicadores de medida, definidos pela escola/agrupamento em relação à melhoria dos resultados dos alunos e à redução das taxas de abandono escolar. A confirmação da colaboração do docente para o cumprimento dos aspetos que acabámos de identificar é reforçada pelo CCAP na Recomendação n.º 3/2008, de 7 de julho. Na falta de acordo entre avaliado e avaliadores relativamente aos objetivos, prevalece a posição dos avaliadores. Do mesmo modo, os objetivos individuais podem ser redefinidos ao longo de processo e sempre que haja alterações ao PE, PAA ou projeto curricular de turma<sup>238</sup>. Dos diferentes itens a contemplar na definição dos objetivos individuais, *a melhoria dos resultados escolares dos alunos* e *a redução do abandono escolar* foram aqueles que mereceram maior contestação por parte da classe docente. O carácter inovador da contemplação dos mesmos no processo de avaliação e o facto de tais resultados não dependerem única e exclusivamente da ação do professor estão na base de tal contestação e descontentamento.

Em relação às condições criadas para a concretização dos objetivos individuais, no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, está definido que “o docente tem direito a que lhe sejam garantidos os meios e as condições necessários ao seu desempenho, em harmonia com os objetivos que tenha acordado”<sup>239</sup>.

No tocante à autoavaliação, ao docente avaliado compete, por um lado, o preenchimento da ficha de autoavaliação<sup>240</sup>, tendo em atenção os aspetos mencionados (quadro 8), e a devolução da mesma para avaliação do desempenho e, por outro, o cumprimento de prazos e de outras disposições constantes no Regulamento Interno da escola/agrupamento. A ficha de autoavaliação parece ter como finalidade instrumental

---

<sup>238</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 9.º, número 6.

<sup>239</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 11.º, número 2.

<sup>240</sup> O modelo de impresso da ficha de autoavaliação foi aprovado pelo despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho. Este despacho aprova também o modelo de impresso das fichas de avaliação e as regras para aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos. Os documentos “fichas” de autoavaliação e avaliação utilizados para avaliação do desempenho dos docentes são: 6 para os docentes da educação pré-escolar, do 1.º ciclo do ensino básico e dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e 5 para os docentes da educação especial. As regras para a aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos a que o despacho n.º 16872/2008 alude foram posteriormente alteradas pelo despacho n.º 3006/2009, de 23 de janeiro.

servir de base à entrevista com os avaliadores. A autoavaliação, enquanto instrumento de análise (assunto que abordámos acima), pressupõe uma enorme capacidade de síntese por parte do avaliado.

A autoavaliação no processo de avaliação em causa realiza-se em dois momentos distintos. O preenchimento da ficha de autoavaliação, que traduz o contributo do professor para a consumação dos objetivos da escola/agrupamento, enforma o primeiro momento. A entrevista traduz o segundo momento, no qual o docente se pronuncia sobre o seu desempenho.

No documento de autoavaliação, o avaliado apresenta os progressos de cada um dos seus alunos, manifestados no período em avaliação, tendo em atenção a disciplina, o ano de escolaridade e, ainda, a média dos resultados de escola/agrupamento do mesmo ano e da mesma disciplina. Por outro lado, o docente pode fundamentar o seu contributo para a melhoria dos resultados escolares dos alunos e para a redução das taxas de abandono escolar<sup>241</sup>.

No processo de avaliação em questão, numa perspetiva de reconhecimento de direitos, o avaliado, para além de conhecer o modo como se desenvolverá todo o processo de avaliação, tem direito a que a avaliação do seu desempenho contribua para o seu desenvolvimento profissional e que lhe sejam garantidas as condições necessárias ao seu desempenho de acordo com os objetivos aprovados. Ao avaliado assiste-lhe ainda o direito de reclamação e de recorrer da decisão apresentada. Todavia, constitui dever do avaliado proceder à autoavaliação e melhorar o seu desempenho com base na informação que lhe foi transmitida ao longo do processo<sup>242</sup>.

Referindo-se aos direitos dos professores no processo de avaliação, Day (1993, pp. 110-111) assinala o direito:

- “à consulta nas fases de elaboração, supervisão e análise da avaliação;
- à total participação na recolha de dados;
- a um tempo para a avaliação dos colegas e com os colegas;
- a recursos de formação e de desenvolvimento adequados aos resultados da avaliação do desenvolvimento profissional;
- a uma apreciação equitativa das suas opiniões em confronto com as opiniões dos restantes intervenientes na avaliação;
- ao controlo do processo de avaliação;

---

<sup>241</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 16.º, número 6.

<sup>242</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 11.º.

- ao tempo e ao apoio necessários para a formação e implementação da autoavaliação e da avaliação efetuada pelos colegas;
- ao acesso a amigos críticos da sua escolha”.

As dimensões apresentadas por este autor não podem ser objeto de aplicação indiscriminada e em toda e qualquer situação. Este tipo de práticas organizacionais só pode ser encontrado em contextos específicos e não resulta de processos de avaliação do desempenho docente, mas de práticas reflexivas centradas na análise de funcionamento das organizações. No apresentado pelo autor que acabámos de mencionar, tendo como referente o que registámos em relação aos direitos do avaliado no modelo de avaliação a que temos dado maior relevância, não identificámos semelhanças muito significativas, provavelmente porque a grande finalidade da chamada autoavaliação é a de legitimar o processo de avaliação, pois o avaliado não é livre para decidir quanto à sua participação nem à qualidade da mesma. Até os aspetos que integram a autoavaliação são legitimados de um modo exterior aos contextos de trabalho e aos próprios autores.

No quadro seguinte apresentamos os aspetos a considerar nas fichas de autoavaliação dos docentes da educação pré-escolar, dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e dos docentes dos grupos de educação especial.

**Quadro 9 – Documentos/fichas de autoavaliação (parâmetros classificativos)**

<b>Autoavaliação/parâmetros a avaliar</b>		
<b>Docente da educação pré-escolar</b>	<b>Docente dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário</b>	<b>Docente dos grupos de educação especial</b>
1. Como avalia o cumprimento do serviço letivo e dos seus objetivos individuais estabelecidos neste âmbito?	1. Idem	1. Idem
2. Como avalia o seu trabalho de preparação e organização das atividades educativas? Identifique sumariamente os recursos e instrumentos utilizados e os respetivos objetivos.	2. Como avalia o seu trabalho no âmbito da preparação e organização das atividades letivas? Identifique sumariamente os recursos e instrumentos utilizados e os respetivos objetivos.	2. Como avalia o seu trabalho de preparação e organização das atividades letivas? Identifique sumariamente os recursos e instrumentos utilizados e os respetivos objetivos.
3. Como avalia a concretização das atividades educativas e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças? Identifique as principais dificuldades e as estratégias que usou para as superar.	3. Como avalia a concretização das atividades letivas e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem dos seus alunos? Identifique as principais dificuldades e as estratégias que usou para as superar.	3. Idem.
4. Como avalia a relação pedagógica que estabeleceu com as crianças e o conhecimento que tem de cada uma delas?	4. Como avalia a relação pedagógica que estabeleceu com os seus alunos e o conhecimento que tem de cada um deles?	4. Idem.
5. Como avalia o apoio que prestou à aprendizagem dos seus alunos?	5. Idem	5. Idem
6. Como avalia o trabalho que realizou no âmbito da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças? Identifique sumariamente os instrumentos que utilizou para essa avaliação e os respetivos objetivos.	6. Como avalia o trabalho que realizou no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos? Identifique sumariamente os instrumentos que utilizou para essa avaliação e os respetivos objetivos.	6. Como avalia o trabalho de avaliação das aprendizagens dos alunos? Identifique sumariamente os instrumentos que utilizou para essa avaliação e os respetivos objetivos.
7. Como avalia o seu contributo para o desenvolvimento de capacidades e para a aquisição de competências das crianças. Avalie o progresso das crianças e o cumprimento dos	7. Identifique a evolução dos resultados escolares dos seus alunos. Avalie o seu contributo para a sua melhoria e o cumprimento dos objetivos individuais estabelecidos neste âmbito.	7. Identifique a evolução dos resultados escolares dos seus alunos. Avalie o seu contributo para o progresso desses resultados e o cumprimento dos objetivos individuais estabelecidos neste âmbito.

<p>objetivos individuais estabelecidos neste âmbito.</p> <p>8. Como avalia a sua intervenção na organização e dinamização da componente de apoio à família, designadamente nas atividades de enriquecimento curricular e de extensão do horário da escola/jardim de infância?</p> <p>9. Como avalia o seu contributo para a vida da escola e em particular a sua participação nos projetos e atividades previstos ao nível da escola/agrupamento e da turma? Na sua apreciação identifique as atividades que dinamizou e/ou em que participou.</p> <p>10. Como avalia a sua participação nas estruturas de coordenação e orientação educativa e nos órgãos de gestão e o contributo que deu para o seu funcionamento?</p> <p>11. Como avalia o estado de atualização dos seus conhecimentos científicos e pedagógicos?</p> <p>12. Refira as ações de formação contínua realizadas e a classificação nelas obtida e avalie o contributo de cada uma delas para o seu desempenho profissional.</p> <p>13. Identifique sumariamente as suas necessidades de formação e de desenvolvimento profissional.</p>	<p>8. Como avalia a sua participação e o seu contributo para a definição e concretização de estratégias para a prevenção e redução do abandono escolar e o cumprimento dos seus objetivos individuais estabelecidos neste âmbito? Na sua apreciação identifique sumariamente as ações e iniciativas que desenvolveu.</p> <p>9. Como avalia o seu contributo para a vida da escola e em particular a sua participação nos projetos e atividades previstos ao nível da escola/agrupamento e da turma (designadamente, no 1.º ciclo, na supervisão das atividades de enriquecimento curricular)? Identifique as atividades que dinamizou e/ou em que participou.</p> <p>10. Como avalia a sua participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão e o contributo que deu para o seu funcionamento?</p> <p>11. Como avalia o estado de atualização dos seus conhecimentos científicos e pedagógicos e a sua capacidade de utilização das tecnologias de informação e comunicação?</p> <p>12. Idem.</p> <p>13. Idem.</p> <p>14. Como avalia a relação que estabeleceu com a comunidade e o cumprimento dos seus objetivos individuais definidos neste âmbito?</p>	<p>8. Como avalia a sua participação e contributo para a definição e concretização de estratégias de prevenção e redução do abandono escolar e o cumprimento dos seus objetivos individuais estabelecidos neste âmbito? Identifique sumariamente as ações e iniciativas que desenvolveu.</p> <p>9. Como avalia o seu contributo para a vida da escola e em particular a sua participação nos projetos e atividades previstos ao nível da escola/agrupamento e da turma? Identifique as atividades que dinamizou e/ou em que participou.</p> <p>10. Como avalia a sua participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão e o contributo que deu para o funcionamento respetivo?</p> <p>11. Idem.</p> <p>12. Idem.</p> <p>13. Idem.</p> <p>14. Idem.</p>
--	---	--

De acordo com o constante no despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho, n.º 1, alínea a), alterado pelo despacho n.º 3006/2009, de 23 de janeiro.

De acordo com o DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, a autoavaliação tem como objetivo, numa perspetiva em que se considera que a avaliação de desempenho contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, o envolvimento do avaliado no processo de avaliação, constituindo um contributo para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, para a melhoria do grau de cumprimento dos objetivos fixados.

Também em relação aos objetivos da autoavaliação, e contrariamente àquilo que defendemos (e que referimos quando abordámos a autoavaliação como método de avaliação), a autoavaliação proposta neste modelo em pouco ou nada parece promover a reflexão sobre a prática pedagógica, o trabalho docente e o desenvolvimento profissional. O principal propósito deste processo parece ser classificar o desempenho do professor, situação que poderá contribuir para que o avaliado aja em conformidade com esse propósito, sobretudo quando está em causa a progressão na carreira. A este aspeto acresce ainda o facto de o professor se limitar a cumprir aquilo que lhe é exigido e nos moldes em que lhe é exigido. A possibilidade de ser este o principal ator do processo e de determinar quais as atividades a realizar, quando as realizar e como as realizar e a oportunidade de emitir juízos de valor sobre as suas práticas, conhecimentos e capacidades, aspetos que são essenciais para a promoção do desenvolvimento profissional, estão presentes no normativo, mas ausentes nas intenções do Ministério da Educação. O principal propósito da autoavaliação (ainda que implícito) parece-nos ser a legitimação compulsiva do processo, através da ilusão criada no avaliado de que ao efetuar a autoavaliação está a ser parte integrante do processo (num processo em que é obrigado a proceder à mesma, sem que os seus resultados sejam vinculativos para a classificação a atribuir<sup>243</sup>). A estes aspetos acresce ainda o facto de ser ignorado que a autoavaliação, para produzir os efeitos que alguns autores (Day, 1993; Barber, 1997; Airasian & Gullickson, 1998; Alvarez de Eluate, 1998; Busto & Maia, 2009; Gonçalves *et al.*, 2009; Gonçalves, 2010, entre outros) elencam como vantagens, deve resultar do interesse/necessidade do avaliado e nunca de um procedimento externo e de imposição.

Esta situação não nos parece de todo compatível com o facto de, após uma análise conjunta com os avaliadores e, logo, a possibilidade de serem confirmadas ou não as informações constantes da mesma, os seus resultados não serem vinculativos para a classificação a atribuir, ao que acresce os propósitos da avaliação de desempenho

---

<sup>243</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 16.º, número 3.



na “melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens”<sup>244</sup>. A única explicação para que a informação constante do documento de autoavaliação não seja considerada em termos de avaliação final prende-se, em nosso entender, com a dificuldade de aferir a informação emitida (particularmente quando os avaliadores consideram “exagerada” a opinião que o avaliado tem sobre o seu desempenho) ou quando sem dificuldade reconhece o “mau” desempenho do avaliado. A confirmarem-se estas hipóteses, outras questões, não menos pertinentes, se levantam, tais como, por exemplo, questionar a adequabilidade do instrumento aos fins a que se destina (com especial destaque para itens a considerar na mesma e de que já demos conta) e, no segundo caso, ignorar o “mau” desempenho do docente (mesmo que o próprio de tal não se aperceba) com as consequências que daí possam advir, ainda que não ignoremos também as que dizem respeito à autoestima do avaliado.

Paralelamente, na esteira dos autores do modelo e a propósito da importância que a autoavaliação pode assumir no processo de desenvolvimento do docente, Busto & Maia (2009, p. 55) assinalam a “autodescoberta que potencia, ao exigir do avaliado uma reflexão sobre o seu desempenho baseada em dados objetivos”. No mesmo sentido, Gonçalves *et al.* (2009, p. 224) reconhecem que a mesma cumpre uma finalidade formativa ao mesmo tempo que permite uma análise pessoal da prática pedagógica, estimula o desejo de aperfeiçoamento, a partilha de ideias e experiências entre os colegas, e possibilita a identificação das necessidades de formação e uma escolha mais criteriosa da formação a realizar. No entanto, estas perspetivas (aparentemente científicas) não são mais do que um dos instrumentos mais poderosos de legitimação do processo de heteroavaliação docente. Nada do que afirmam tem correspondência nas realidades sujeitas ao processo competitivo e heterodoxo da avaliação.

Numa perspetiva de desenvolvimento profissional, similar à constante no normativo, ainda que sustentada pelo processo de auto-observação do avaliado, Gonçalves *et al.* (2009) e Gonçalves (2010) assinalam como principais vantagens da auto-observação: a finalidade formativa e o desejo de aperfeiçoamento; a autorregulação da prática profissional e o estabelecimento de uma relação de compromisso com a prática docente; a partilha de ideias e experiências entre colegas como forma de reduzir o insucesso escolar; a definição da formação contínua a realizar com base num critério

---

<sup>244</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 3.º, número 2.

mais rigoroso de seleção; a consolidação dos conhecimentos profissionais com base em procedimentos de investigação, inovação e formação. Tal pode constatar-se no que transcrevemos:

- “tem uma finalidade formativa; possibilita a análise intimista da prática profissional; conta com a motivação do professor e, por isso, revela o desejo de aperfeiçoamento;
- permite autorregular a prática profissional e, com isso, estabelecer uma relação de autocompromisso, o que leva a encarar os comportamentos na sala de aula de forma mais potente, no sentido de motivar mais os alunos e contribuir para a diminuição das suas atitudes de deserção precoce (...);
- possibilita que, através da indagação sistemática da prática, seja promovida a partilha de ideias e experiências entre colegas, apostados no combate ao sucesso académico;
- permite a organização da carta pessoal de necessidades de formação;
- possibilita a escolha mais criteriosa das ações de formação contínua;
- contribui para a robustez do conhecimento profissional (...);
- Ajuda, por ser reflexiva, a diluir as dificuldades provenientes da questão da causalidade em educação e que se colocam à observação e análise da relação educativa levada a cabo por terceiros (...);
- possibilita e ajuda à concretização da lógica de objetivação da subjetividade da prática pedagógica” (Gonçalves, 2010, pp. 71-72).

Do ponto de vista teórico, as vantagens assinaladas pelo autor remetem-nos para as dimensões de orientação e gestão educativas da autoavaliação. A autoavaliação é entendida como um mecanismo capaz de melhorar a ação, de permitir aos avaliados melhorarem as suas *performances* e, conseqüentemente, beneficiarem dela, adotando uma postura mais participativa. No entanto, em termos práticos e na maioria das situações, o envolvimento do avaliado parece-nos não servir mais do que para legitimar o processo. O apresentado pelo autor permanece (ainda que implicitamente) inscrito num contexto orientado para a punição das pessoas e a progressão na carreira, mas sem qualquer aplicabilidade. Para que a autoavaliação cumpra os propósitos apresentados por Gonçalves *et al.* (2009), parece-nos indispensável o apoio e a formação necessária, na medida em que existem “capacidades técnicas a adquirir, capacidades sociais a desenvolver e capacidades de análise e apresentação a aperfeiçoar” (Simons, 1993, p. 167). A estes aspetos, e não menos importantes, acresce a importância do contexto em que a autoavaliação se desenvolve e a cooperação entre os docentes.

Por outro lado, a posição assumida por Gonçalves *et al.* (2009) e Gonçalves (2010), para além de, em nosso entender, ser pouco realista, é incompatível com um modelo de avaliação que, em termos práticos, serve, essencialmente (numa dimensão

sumativa), a prestação de contas e a progressão na carreira, numa perspetiva restritiva ou meritocrática.

Ainda que, na perspetiva de Gonçalves (2010), sejam muitas as vantagens da autoavaliação, o mesmo autor reconhece também alguns inconvenientes em relação à auto-observação e à análise da relação educativa, traduzidos, na prática, na falta de *objetividade*, na possibilidade de autoincriminação e, logo, na impossibilidade de promover o desenvolvimento profissional e na diminuição da interação entre os professores (Gonçalves, 2010, pp. 72-73).

A avaliação realizada pelo coordenador de conselho de docentes ou coordenador de departamento curricular, pelo professor titular ou professor a quem, no âmbito do despacho n.º 7465/2008, de 13 de março<sup>245</sup>, tenham sido delegadas competências de avaliador, incide sobre a capacidade científico-pedagógica do professor com base nos parâmetros classificativos a considerar para os professores avaliados e professores avaliadores que registamos no quadro 10, apresentado a seguir.

---

<sup>245</sup> O mesmo documento define as regras para a nomeação em comissão de serviço de professores na categoria de professor titular.

**Quadro 10 – Avaliação efetuada pelo coordenador de departamento (parâmetros avaliativos)**

Educação pré-escolar		1.º Ciclo		2.º, 3.º ciclos e ensino secundário		Educação especial		Classif.	Pond.
Docente avaliado	Docente avaliador	Docente avaliado	Docente avaliador	Docente avaliado	Docente avaliador	Docente avaliado	Docente avaliador		
<b>A</b>									
<b>Preparação e organização das atividades letivas</b>									
A1	. Correção científico-pedagógica e didática da planificação das atividades educativas.	. Idem	. Correção científico-pedagógica e didática da planificação das atividades letivas.	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Adequação dos programas educativos individuais às necessidades de cada aluno, tendo em conta os princípios da inclusão, em trabalho conjunto com os docentes de turma/disciplina e encarregados de educação.	. Idem
A2	. Adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta o seu nível etário e desenvolvimento.	. Idem	. Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos.	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem às necessidades de cada aluno e às aprendizagens adquiridas.	. Idem
A3	. Criação de condições para a participação das crianças no planeamento das atividades educativas.	. Idem	. Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das atividades letivas.	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Ponderação dos progressos de cada aluno na planificação das atividades letivas.	. Idem
A4	. Diversidade, adequação e correção das metodologias e recursos didático-pedagógicos utilizados para o desenvolvimento de um currículo integrado.	. Idem	. Diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos didáticos utilizados.	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Participação na elaboração do plano individual de transição.	. Idem
A5	. Outro a estipular pelo agrupamento ou escola não agrupada.	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem
<b>Subtotal A</b>									
<b>(A1+A2+A3+A4+A5)/5</b>									

<b>B Realização das atividades letivas</b>								<b>Subtotal</b>	
B1	. Cumprimento dos objetivos e das atividades educativas nas diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta as orientações curriculares.	. Idem	. Cumprimento dos objetivos, orientações e programas das áreas do currículo.	. Idem	. Idem	. Idem	. Cumprimento dos objetivos definidos no PCT (áreas curriculares específicas e conteúdos dos currículos específicos individuais que leciona).	. Idem	—
B2	. Utilização de metodologias e recursos didático-pedagógicos adequados ao desenvolvimento da linguagem oral, da abordagem à escrita e à matemática.	. Idem	. Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem.	. Idem	. Idem	. Idem	. Adequação dos materiais utilizados ao nível de funcionalidade de cada aluno, ao seu nível etário e ao estado de aprendizagem.	. Idem	<b>(B1+B2+B3+Bu+B5)/5</b>
B3	. Criação de situações e de experiências de aprendizagem no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical.	. Idem	. Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de informação e comunicação.	. Idem	. Idem	. Idem	. Adequação das estratégias e atividades desenvolvidas às medidas e objetivos definidos no PEI.	. Idem	
B4	. Capacidade de comunicação e animação no desenvolvimento das atividades educativas.	. Idem	. Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo.	. Idem	. Idem	. Idem	. Utilização de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo.	. Idem	
B5	. Outro a estipular pelo agrupamento/escola não agrupada.	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	
<b>C Relação pedagógica com os alunos</b>								<b>Subtotal</b>	
C1	. Promoção de um clima favorável ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social das crianças.	. Idem	. Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos.	. Idem	. Idem	. Idem	. Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos.	. Idem	<b>(C1+C2+C3+C4+C5)/5</b>
C2	. Criação de um ambiente educativo favorável ao	. Idem	. Concessão de iguais oportunidades de	. Idem	. Idem	. Idem	. Criação de um ambiente de trabalho favorável à convivência, ao	. Idem	

	desenvolvimento das aprendizagens e ao interesse das crianças pelas atividades educativas.		participação, promoção da integração dos alunos e da adoção de regras de convivência, colaboração e respeito.				respeito pelos outros e pelas diferenças individuais.	
C3	. Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração das crianças e da adoção de regras de convivência, colaboração e respeito.	. Idem	. Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos.	. Idem	. Idem	. Idem	. Promoção da participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração, no âmbito da formação para a cidadania democrática.	. Idem
C4	. Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala.	. Idem	. Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula.	. Idem		. Idem	. Disponibilidade para atender, ouvir e apoiar os seus alunos.	. Idem
C5	. Outro a estipular pelo agrupamento/escola não agrupada.	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem
<b>D</b>	<b>Avaliação das aprendizagens dos alunos</b>							<b>Subtotal D</b>
D1	. Diversidade e adequação das técnicas e instrumentos de observação e registo de avaliação diagnóstica e formativa das aprendizagens de cada criança e do grupo.	. Idem	. Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, incluindo a sua apresentação em tempo útil aos alunos.	. Idem	. Idem	. Idem	. Realização das avaliações pedagógicas especializadas, sempre que solicitadas pelos professores/educadores do ensino regular ou outros.	. Idem
D2	. Regularidade da avaliação e da informação aos pais e encarregados de educação sobre as capacidades e competência das crianças e sobre o respetivo desenvolvimento.	. Idem	. Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das atividades letivas.	. Idem	. Idem	. Idem	. Realização da avaliação diagnóstica das aprendizagens e competências dos alunos.	. Idem
D3	. Utilização da avaliação formativa das crianças na preparação, organização e na realização das atividades	. Idem	. Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa	. Idem	. Idem	. Idem	. Avaliação do trabalho realizado com vista ao ajustamento permanente do progresso de ensino/aprendizagem	. Idem
								<b>(D1+D2+D3+D4+D5) / 5</b>

	educativas.		ou aprovados pelos órgãos competentes do agrupamento/escola.						
D4	. Participação das crianças na avaliação das atividades educativas realizadas.	. Idem	. Promoção da autoavaliação dos alunos.	. Idem	. Idem	. Idem	. Promoção, no final de cada período, da intervenção dos alunos na sua autoavaliação.	. Idem	
D5	. Outro a estipular pelo agrupamento/escola não agrupada.	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	. Idem	
<b>E</b>	<b>Função de avaliador de outros docentes</b>		<b>Avaliação do desempenho dos docentes</b>		<b>Idem</b>			<b>Idem</b>	<b>Subtotal E</b>
E1	. Planeamento e organização do trabalho de avaliação dos docentes.		. Planeamento e organização do trabalho de avaliação do desempenho dos docentes.		. Idem			. Idem	
E2	. Rigor e equidade no processo de avaliação dos docentes.		. Rigor e equidade no processo de avaliação do desempenho dos docentes.		. Idem			. Idem	
E3	. Apreciação da efetiva diferenciação do desempenho dos docentes.		. Diferenciação na valorização do desempenho dos docentes avaliados.		. Idem.			. Idem	
E4	. Organização de dispositivos de supervisão/acompanha mento das atividades letivas dos docentes avaliados.		. Idem		. Idem			. Idem	
E5	. Outro a estipular pelo agrupamento/escola não agrupada.		. Idem		. Idem			. Idem	
<b>Total</b>	<b><math>(A+2xB+2xC+D)</math></b> 6	<b><math>(A+2xB+2xC+D+E)</math></b> 7	<b><math>[2x(A+B+D)+3xc]</math></b> 9	<b><math>[2x(A+B+D+E)+3xc]</math></b> 11	<b><math>(A+B+C+D+E) / 4</math></b>	<b><math>(A+B+C+D+E)</math></b> 5	<b><math>(A+B+2xC+D)</math></b> 5	<b><math>(A+B+2xC+D+E) / 6</math></b>	<b><math>(E1+E2+E3+E4+E5) / 5</math></b>

A avaliação pelo coordenador de conselho de docentes e do departamento curricular (ou por quem o substitua) traduz-se, em termos formais, no preenchimento da ficha de avaliação de acordo com as dimensões anteriormente descritas (quadro 9). Todavia, a informação que sustenta os dados constantes da ficha de avaliação resulta de um conjunto vasto de procedimentos nos quais se inclui a avaliação da componente científico-pedagógica/“observação de aulas”<sup>246</sup>.

Relativamente à observação de aulas, compete ao órgão de direção executiva calendarizar a observação, pelo avaliador, de pelo menos três aulas lecionadas pelo docente, por ano escolar<sup>247</sup>. As aulas mencionadas devem corresponder, cada uma delas, a uma unidade didática diferente <sup>248</sup>.

A avaliação pelos “pares”, neste processo de avaliação de desempenho docente, é entendida como a avaliação efetuada por outros docentes, nomeadamente os coordenadores de departamento curricular e os professores titulares a quem os primeiros delegaram funções de avaliador e, ainda, professores em comissão de serviço para o exercício desta função.

Para os promotores do programa de avaliação do desempenho docente, a observação de aulas constitui o principal meio para a avaliação da componente científico-pedagógica e um mecanismo (pela partilha daí advinda) facilitador do trabalho de cooperação entre os docentes e da melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos.

A ideia de que a observação de aulas contribui para a melhoria da cooperação entre os docentes é também partilhada por Coelho & Rodrigues (2008), ao defenderem que o processo de supervisão da atividade docente deve caracterizar-se por uma relação interpessoal promotora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem, da maximização das capacidades do docente, de modo a que este possa tomar decisões suscetíveis de melhorarem a relação pedagógica com os alunos e o grau de

---

<sup>246</sup> A propósito da observação de aulas, convém referir que, no âmbito do DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, que define o regime transitório da avaliação do desempenho docente para o primeiro ciclo avaliativo (2007/2009), a observação de aulas só tem lugar quando requerida pelo docente avaliado, a quem assiste o direito de requerer a observação de uma terceira aula (artigos 3.º e 7.º). Ainda de acordo com o mesmo normativo, a calendarização das aulas observadas é da responsabilidade do avaliador e a observação de aulas constitui condição indispensável para a atribuição das menções de *Excelente* e *Muito bom* (artigos 3.º e 7.º).

<sup>247</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 45.º, número 4.

<sup>248</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 17.º, número 3.



desenvolvimento das aprendizagens. Por sua vez, Alarcão & Tavares (1987, p. 65) admitem que no processo de supervisão devem ser desenvolvidas no docente avaliado um conjunto de competências que levem o mesmo a “(...) aprender, ensinar e desenvolver-se para melhor intervir (...) na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos”. No entanto, os mesmos autores reconhecem que isto nem sempre acontece, referindo mesmo que, em muitos casos, a avaliação “(...) prejudica uma boa relação de trabalho entre o supervisor e os formandos” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 128).

No entanto, referindo-se à fiabilidade da observação de aulas, enquanto método de avaliação de professores, Rosales (1992) põe-na em causa pela qualidade dos instrumentos de recolha de dados utilizados, pela presença de um observador externo na sala de aula e os possíveis efeitos junto do avaliado (intimidação) e dos alunos (desvios de atenção) e, ainda, pelo tempo limitado da observação, o qual sustentará a generalização da informação. Aos aspetos assinalados pelo autor acrescem, ainda, o poder e os erros de cotação que abordámos anteriormente (capítulo I).

Do mesmo modo, Chagas (2010) considera que a observação de aulas, mais do que estimular o trabalho de grupo, fomenta o individualismo e a competição. Esta conclusão parece óbvia se tivermos em consideração o facto de na avaliação estar em causa o resultado do trabalho do docente e a emergente progressão na carreira e o aumento salarial.

Os aspetos elencados por alguns autores como vantagens da observação de aulas dificilmente são encontrados no processo de avaliação que estamos a analisar. Contrariamente, são visíveis os aspetos assinalados por outros autores como desvantagens de um procedimento desta natureza e que parecem justificar em grande medida o facto de este ser um dos procedimentos que mais contestação mereceu por parte dos professores, para além de que, como nos dá conta Bacharach *et al.* (2007), um processo de avaliação onde a confiança entre avaliadores e avaliados não persiste está desde logo condenado ao fracasso, o que parece ter acontecido com este modelo, em nosso entender não só pela falta de confiança, mas por muitos outros fatores.

A intervenção do coordenador de departamento curricular no processo de avaliação do desempenho de todos os docentes do seu departamento, em nosso entender, põe em causa a essência do processo avaliativo, pois o ato de avaliar implica que o avaliador disponha de conhecimentos científicos sobre a(s) disciplina(s) a avaliar,

o que não acontece quando tem que avaliar todas as disciplinas do departamento curricular. Ao cumprir-se este princípio, o processo avaliativo mais não é do que um processo de “deslegitimação profissional do ato de avaliar” (Pacheco 2009, p. 46). A disfunção do processo torna-se ainda mais evidente se pensarmos que dos critérios de avaliação fazem parte os vários domínios de diferentes especialidades do saber.

Embora a legitimação do ato de avaliar seja defendida por muitos, Candeias (2009), reconhecendo a necessidade de solucionar algumas especificidades, não vê qualquer inconveniente em que a avaliação possa ser efetuada pelo coordenador de departamento curricular ou outro docente, independentemente do seu conhecimento científico e da área disciplinar que for avaliar, como se depreende das suas afirmações:

“Realmente não penso que seja essencial que o avaliador tenha de ser especialista da mesma disciplina que o avaliado já que, no mesmo departamento curricular a natureza científica, as metodologias de ensino e de aprendizagem e as formas de avaliação suportam-se em núcleos teóricos comuns. Naturalmente que esta opinião implica que alguns aspetos tenham de ser considerados de forma particular no processo avaliativo. Esse é o caso da *correção científico-pedagógica*” [Candeias, 2009, p. 105 (itálico do autor)].

Os defensores deste princípio justificam-no com base no conhecimento que o coordenador de departamento curricular possui (por ter participado na sua elaboração) sobre os documentos estruturantes da organização educativa (PE, PCE e PAA) e, logo, sobre as especificidades do contexto educativo em que o avaliado está inserido. Este princípio põe, desde logo, em causa o conhecimento dos restantes professores titulares sobre a dinâmica de funcionamento da ação educativa da escola e dos documentos que a sustentam, para além de colocar em segundo plano a dimensão científica da área curricular. Todavia, entendemos como legítima a dificuldade de um docente em optar por ser avaliado, na componente científico-pedagógica, por um professor do mesmo grupo de recrutamento mas exterior à escola ou por um avaliador de outra área disciplinar, mas do mesmo departamento curricular. Ainda no sentido de justificar a importância de optar por um avaliador da própria escola, Candeias (2009, p. 106) salienta, por um lado, o facto de a componente científico-pedagógica estar necessariamente relacionada com as opções curriculares do professor com base nas características dos alunos que interferem no processo de aprendizagem e, por outro, o

facto de o professor estar integrado em grupos pedagógicos que se relacionam entre si, partilhando forçosamente informações e decisões (conselhos de turma, departamentos curriculares, conselho pedagógico, entre outros). As condições apresentadas facilitam o processo de avaliação e obrigam a uma disponibilidade acrescida de tempo para que o avaliador externo compreenda a justificação das opções do professor. Por outro lado, o mesmo autor admite que sempre que a avaliação seja reduzida à verificação de uma lista de indicadores universais, qualquer professor que faça parte do processo de ensino e aprendizagem poderá proceder à verificação de tais indicadores e, como tal, não será necessário recorrer a um avaliador do mesmo grupo de recrutamento de outra escola. Para este autor, qualquer professor da mesma escola e do mesmo grupo reúne as condições necessárias para identificar cada uma das evidências, desde que para o efeito consulte registos e observe a intervenção educativa do professor.

Contudo, pronunciando-se sobre o facto de a avaliação poder ser efetuada por um docente de grupo de recrutamento diferente do grupo do avaliado e, ao optar-se por esta via, se reduzir o processo educativo ao nível das pessoas, Alonso (2007, p. 110) escreve que esta forma:

“reduz os processos educativos a nível das pessoas, sem referência aos seus contextos de atuação [e] está muito arreigada na mentalidade pedagógica, devido à influência da tradição psicologista e positivista da formação de professores, e a forma de organização predominante nas escolas, baseada no isolamento e na burocratização da atividade”.

A questão da avaliação efetuada pelo coordenador de departamento remete-nos para a noção da avaliação pelos “pares”, aspeto que também mereceu forte contestação por parte dos avaliados por, entre outras razões, terem percebido que a condição de avaliador conferia desde logo a este ator uma posição hierarquicamente superior. No entanto, na base da contestação estiveram também aspetos que se prendem com a forma como os professores acederam à categoria de professor titular e, no que diz respeito à formação, aos conhecimentos em avaliação do desempenho, aspetos que o Ministério da Educação parece ter resolvido: no primeiro caso de forma administrativa e, no segundo, com algumas horas de formação. Contudo, ainda que a contestação tenha sido muito forte por parte dos professores avaliados, há autores, como, por exemplo, Barber (1997) e Domingos Fernandes (2008), que reconhecem ser estes atores os que estão melhor

posicionados para exercer esta tarefa.

A avaliação realizada pelo presidente do conselho executivo ou diretor ou pelo membro da direção executiva em quem, no âmbito do despacho n.º 7465/2008, de 13 de março, tenha sido delegada competência para a avaliação de docentes está plasmada no quadro 11, que se apresenta a seguir.

**Quadro 11 – Avaliação efetuada pelo diretor (parâmetros avaliativos)**

Educação pré-escolar	1.º, 2.º, 3.º ciclos, ensino secundário e ensino especial	Coordenadores de conselhos de docentes ou de departamento curricular	Classif.	Pond.
<b>A Nível de assiduidade e cumprimento do serviço distribuído</b>				
<b>A.1 Serviço letivo - grau de cumprimento do serviço e dos respetivos objetivos individuais</b>				
A.1.1	. Cumprimento de 100% do serviço letivo	. Idem	. Idem	
A.1.2	. Cumprimento de 98% a 99,9% do serviço letivo	. Idem	. Idem	
A.1.3	. Cumprimento de 95% a 97,9% do serviço letivo	. Idem	. Idem	
A.1.4	. Cumprimento de 90% a 94,9% do serviço letivo	. Idem	. Idem	
A.1.5	. Cumprimento de menos de 90% do serviço letivo	. Idem	. Idem	
<b>A.2 Empenho para a realização da totalidade das aulas previstas</b>				
A.2.1	. Compensações, permutas, preparação das substituições	. Idem	. Idem	
<b>A.3 Apoio às aprendizagens dos alunos – grau de cumprimento do serviço e dos respetivos objetivos individuais</b>				
<b>A. 3.1 Apoio às aprendizagens dos alunos</b>				
A.3.1.1	. Cumprimento do serviço e dos objetivos de apoio educativo	. Idem	. Idem	
A.3.1.2	. Cumprimento do serviço e dos objetivos e empenhamento no apoio individual aos alunos	. Idem	. Idem	
<b>A.4 Serviço não letivo – grau de cumprimento do serviço e dos respetivos objetivos individuais</b>				

A.4.1 . Cumprimento do serviço na componente não letiva

**B Melhoria dos resultados escolares dos alunos e redução das taxas de abandono escolar (educação pré-escolar - tendo em conta o contexto educativo)**

**B.1 Melhoria dos resultados escolares dos alunos - contributo do docente e cumprimento dos respetivos objetivos individuais**

**B.1.1** . Progresso das aprendizagens das crianças face ao ano letivo anterior . Progresso dos resultados escolares dos alunos no ano/disciplina face ao ano letivo anterior . Idem

**B.1.2** . Progresso das aprendizagens das crianças relativamente à avaliação diagnóstica realizada no início do ano . Progresso das aprendizagens dos alunos relativamente à avaliação diagnóstica realizada no início do ano . Idem

**B.1.3** . Outros elementos a ponderar tendo em atenção a ficha de autoavaliação . Evolução dos resultados escolares dos alunos relativamente à evolução média: a) dos resultados dos alunos daquele ano de escolaridade ou daquela disciplina naquele agrupamento de escolas; b) dos mesmos alunos no conjunto das outras disciplinas da turma no caso dos 2.º e 3.º ciclos o ensino básico e do ensino secundário . Idem

**B.1.4** . Classificação nas provas de avaliação externa e respetiva diferença relativamente às classificações internas . Idem

**B.1.5** . Outros elementos a ponderar tendo em atenção a ficha de autoavaliação . Idem

**B.2 Redução do abandono escolar – contributo do docente e cumprimento dos respetivos objetivos individuais**

**B.2.1 Contributo do docente para a redução do abandono escolar tendo em conta os elementos fornecidos pela ficha de autoavaliação**

**B.2.1**<sup>1</sup> . Empenho, participação e contributo para a definição e concretização de estratégias que previnam situações de desistência da frequência da educação pré-escolar . Empenho, participação e contributo para a definição e concretização de estratégias para a prevenção e redução do abandono escolar . Idem

<b>C</b>	<b>Participação na vida do agrupamento/escola não agrupada</b>		
<b>C.1</b>	<b>Participação nos projetos e atividades previstas no PE, no PAA e no(s) Plano(s) Curricular(es) de Turma</b>		
<b>C.1.1</b>	<b>Avaliação ao nível da participação e dinamização de projetos e do cumprimento dos objetivos individuais</b>		
<b>C.1.1.1</b>	. Empenhamento e qualidade da participação do docente, nomeadamente nas atividades da componente de apoio à família	. Empenhamento e qualidade da participação do docente (no 1.º ciclo designadamente na supervisão das atividades de enriquecimento curricular)	
<b>C.2</b>	<b>Participação no âmbito de outros projetos e atividades extracurriculares</b>		
<b>C.2.1</b>	<b>Avaliação do nível de participação e dinamização de projetos e do cumprimento dos objetivos individuais</b>		
<b>C.2.1.1</b>	. Empenhamento e qualidade da participação do docente	. Idem	. Idem
<b>C.3.</b>	<b>Participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão</b>		
<b>C.3.1</b>	<b>Avaliação da participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão e do cumprimento dos objetivos individuais</b>		
<b>C.3.1.1</b>	. Empenhamento e qualidade da participação do docente nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão	. Idem	. Idem
<b>C.3.1.2</b>	. Empenhamento e qualidade da participação do docente em outros cargos ou funções de natureza pedagógica	. Idem	. Idem
<b>C.4</b>	<b>Participação e dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa</b>		
<b>C.4.1</b>	<b>Avaliação da participação e dinamização de projetos de investigação desenvolvimento e inovação educativa e do cumprimento dos objetivos individuais</b>		
<b>C.4.1.1</b>	. Empenhamento e qualidade da participação do docente em projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa	. Idem	. Idem

**D**

**Participação do docente em ações de formação contínua**

D.1

**Número de créditos de formação contínua no âmbito das áreas prioritárias definidas pela escola ou nas disciplinas que o docente leciona**

. Número de créditos

. Idem

. Idem

. Classificação quantitativa

. Idem

. Idem

**E**

**Relação com a comunidade**

E.1

Relação com a comunidade

E.1.1

**Avaliação da relação com a comunidade e do cumprimento dos respetivos objetivos individuais**

E.1.1.1

. Empenhamento e qualidade da participação do docente no desenvolvimento das relações entre a escola e a comunidade

. Idem

. Idem

E.2

**Apreciação dos pais e encarregados de educação**

E.2.1

**Formulação de acordo com o estipulado no RI do agrupamento**

E.2.1.1

. A formular pelo agrupamento

. Idem

. Idem

**F**

**Avaliação dos outros docentes**

**F.1**

**Função de avaliador de outros docentes**

**F.1.1**

. Planeamento e organização de trabalho de avaliação dos docentes

F.1.2

. Rigor e equidade no processo de avaliação de outros docentes

F.1.3.

. Apreciação da efetiva diferenciação do desempenho dos docentes



F.1.4

. Organização de dispositivos de supervisão/acompanhamento das atividades letivas dos docentes

F.1.4

. Outro a estipular pelo agrupamento

## **G**

### **Coordenação do conselho de docentes ou do departamento curricular**

#### **G.1**

#### **Funções de coordenação**

##### **G.1.1**

##### **Coordenação e promoção do trabalho cooperativo**

G.1.1.1

. Instituição de mecanismos de articulação curricular entre os docentes do departamento

G.1.1.2

. Instituição de mecanismos de trabalho cooperativo e planeamento conjunto entre os docentes do departamento

G.1.1.3

. Instituição de mecanismos de trabalho cooperativo e planeamento conjunto entre os docentes que lecionam a mesma disciplina

G.1.1.4

. Instituição de mecanismos de trabalho cooperativo e planeamento conjunto entre os docentes que lecionam o mesmo ciclo/ano/nível

##### **G.1.2**

##### **Articulação com outras estruturas**

G.1.2.1

. Articulação com o conselho pedagógico e com o conselho executivo

G.1.2.2.

. Articulação com os demais coordenadores de departamento do agrupamento

G.1.2.3 . Articulação com delegados de grupo/área disciplinar/ano que constituem o departamento

---

**G.1.3** **Dinamização e acompanhamento do trabalho dos docentes**

G.1.3.1 . Promoção da gestão do currículo

G.1.3.2 . Variedade, quantidade, qualidade dos materiais colocados à disposição dos docentes do departamento para o desenvolvimento das respetivas atividades

G.1.3.3 . Acompanhamento e apoio da atividade individual dos docentes e satisfação das suas necessidades de formação

---

**G.1.4** **Avaliação e diagnóstico**

G.1.4.1 . Dinamização da avaliação das atividades planeadas

G.1.4.2 . Promoção e implementação de estratégias de diagnóstico de dificuldades dos alunos

G.1.4.3 . Avaliação das necessidades coletivas de formação científica e pedagógica e a sua dinamização

---

**G.1.5** **Avaliação pelos outros docentes do agrupamento**

G.1.5.1 . Avaliação pelos outros docentes do departamento

**De acordo com o constante no Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho.**

Ainda como aspeto a incluir na avaliação, dependendo, no entanto, da vontade expressa do docente avaliado e em conformidade com o estabelecido no regulamento interno da escola/agrupamento, temos a apreciação efetuada pelos pais ou encarregados de educação dos alunos<sup>249</sup>.

Day (1993), a propósito dos mecanismos de avaliação de desempenho docente, de entre os quais emergem os poderes atribuídos aos órgãos de gestão das escolas, particularmente no que está diretamente relacionado com a supervisão da ação docente, alerta para o facto de estes constituírem uma situação que pode fazer com que os professores olhem para a avaliação do seu desempenho como “mais um fator de depreciação pessoal e de declínio do profissionalismo docente” (Day,1993, p. 98). É nesta perspetiva que o debate sobre a avaliação do desempenho docente deve ser analisado e devem ser enquadradas as alusões à participação, à responsabilização e à formação como base do desenvolvimento profissional.

Em termos formais, e à semelhança do que acontece com os docentes avaliadores, também ao nível da direção executiva o procedimento avaliativo se traduz no preenchimento de uma ficha de avaliação que “afere” um conjunto de requisitos (já elencados no momento em que nos referimos aos intervenientes no processo de avaliação do desempenho docente). Relativamente às disposições a cumprir, o responsável por esta avaliação está também sujeito à informação constante no regulamento interno da escola/agrupamento, particularmente no que diz respeito ao cumprimento de prazos.

O inspetor, com formação científica na área departamental do docente a avaliar, procede à avaliação dos professores titulares com funções de coordenação do conselho de docentes ou de departamento curricular. Os parâmetros avaliativos e os aspetos a avaliar são os constantes no quadro 12. Os aspetos sobre os quais incide a avaliação do inspetor são os mesmos que os coordenadores de departamento ou qualquer outro docente com funções de avaliador têm de respeitar.

---

<sup>249</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 45.º, número 2, alínea h) e DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 18.º, número 3.

### Quadro 12 – Avaliação realizada pelo inspetor

Parâmetros classificativos <sup>250</sup>
Preparação e organização das atividades letivas
Realização das atividades letivas
Relação pedagógica com os alunos
Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos

Embora o inspetor apareça como avaliador na primeira versão do modelo, com as alterações entretanto introduzidas, as funções avaliativas que lhe competiam são delegadas no presidente do conselho executivo ou diretor. A inexistência de um número de inspetores capaz de assegurar o processo e os custos que uma atividade desta natureza comportaria para o erário público parecem (na ausência de uma outra explicação por parte do Ministério da Educação) estar na base desta alteração, ainda que, em termos práticos e neste âmbito, não haja registo de qualquer avaliação realizada pelos mesmos.

A constituição e competências da comissão de coordenação da avaliação do desempenho a funcionar no âmbito da organização educativa são as constantes no quadro 13.

### Quadro 13 – Constituição e competências da CCAD

Constituição <sup>251</sup>	Competências <sup>252</sup>
. Presidente do conselho pedagógico (coordenador)  . 4 professores titulares com assento no CP	. Garantir o rigor do processo . Validar as menções de <i>Excelente, Muito bom e Insuficiente</i> . Proceder à avaliação do desempenho na ausência de avaliador . Propor medidas de correção e acompanhamento do desempenho insuficiente . Emitir parecer vinculativo sobre as reclamações do avaliado

<sup>250</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 45.º, número 1, alíneas a), b), c) e d) e DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 29.º, número 3.

<sup>251</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 43.º, número 5.

<sup>252</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 43.º, número 6, alíneas a) a d).

Ainda em relação às competências da CCAD e às menções avaliativas de nível mais elevado e ao cumprimento das percentagens máximas, em normativo legal posteriormente publicado, é referido:

“Análise e validação das propostas de avaliação de *Excelente* e *Muito bom* que lhe forem submetidas de forma a assegurar a aplicação das correspondentes percentagens máximas fixadas nos termos [regulamentados]”<sup>253</sup>.

Paralelamente, compete à comissão de avaliação do desempenho, em caso de não validação das classificações propostas, devolver as mesmas aos avaliadores, indicando as orientações que os mesmos devem cumprir no sentido de assegurar posterior validação<sup>254</sup>, e proceder ao desempate na menção classificativa de *Excelente* e *Muito bom*, nos termos regulamentados<sup>255</sup>.

Centrando-se no modo como as escolas terão implementado a política de avaliação de professores, Curado (2001) sugere a seguinte tipologia “ideal-típica”, que nos parece bastante débil face à pretensão classificatória da ação das escolas que nela está patente: uma *abordagem construtiva*, sempre que os avaliadores usam a avaliação para diferenciar os professores com base no trabalho por eles desenvolvido, ou seja, sempre que o avaliador adapta a legislação à especificidade da organização; uma *abordagem administrativa*, nos processos de avaliação em que os avaliadores se limitam a aplicar o disposto na legislação, ignorando o trabalho efetuado pelos docentes; e uma *abordagem cautelosa*, quando, embora implementando o processo legalmente correto, se aplica a política avaliativa sem emitir qualquer juízo de valor sobre o trabalho desenvolvido pelos avaliados (Curado, 2001, pp. 43-44)<sup>256</sup>.

Em qualquer processo de avaliação de desempenho as informações fornecidas

---

<sup>253</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 22.º, número 2.

<sup>254</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 22.º, número 4.

<sup>255</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 21.º, número 7.

<sup>256</sup> Neste sentido, a autora menciona: “construtiva (...) [- adapta] a legislação centralizada às circunstâncias particulares da escola, a fim de diferenciar os professores de acordo com o respetivo trabalho (...). Administrativa (...) [- aplica] a política sem considerar o trabalho desenvolvido pelos professores ou o nível de reflexão e/ou exatidão registado nos seus documentos de reflexão crítica (...). Cautelosa [- aplica] a política sem tecer julgamentos acerca do trabalho dos professores avaliados, [desenvolvendo] mecanismos para tornar o processo legalmente correto” (Curado, 2001, pp. 43-44).

pelos avaliadores diferem consoante a posição que ocupam em relação ao avaliado. Alexandra Fernandes & Caetano (2000), reafirmando a necessidade de recorrer a diferentes avaliadores e a diferentes instrumentos de avaliação, apontam uma nova tendência de avaliação (avaliação a 360 graus), caracterizada pelo uso de múltiplos instrumentos respondidos por diferentes atores que afetam ou são afetados pelo desempenho na organização (superiores hierárquicos, colegas, subordinados, o próprio avaliado, fornecedores e clientes). Esta modalidade de avaliação tem como vantagem a possibilidade de o avaliado ter o *feedback* do seu desempenho com base em diferentes perspetivas e, logo, num quadro de desenvolvimento profissional, o conhecimento dos aspetos a melhorar. Esta perspetiva reflete aquilo que, do ponto de vista teórico, o Ministério da Educação defende, ao convocar para o processo de avaliação os superiores hierárquicos, os “colegas” (ainda que o poder lhes tenha sido legitimado pelo acesso à categoria de professor titular e lhes tenha conferido um estatuto de superior hierárquico) e os pais.

Tudo isto (normas e trabalhos científicos apresentados) parece enquadrar-se no que podemos designar por dimensão técnica, que não tem em atenção o funcionamento das organizações escolares (e outras) e a natureza do seu trabalho.

#### **4.2.3. O processo e as suas fases**

O calendário anual do desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho docente é definido em cada escola/agrupamento pelos órgãos competentes para o efeito e faz parte do Regulamento Interno da organização educativa, sendo que o processo avaliativo terá que estar concluído até ao final do ano em que se completar o período de tempo a que se reporta a avaliação (dois anos escolares).

No quadro 14 reunimos as principais fases do processo de avaliação.

**Quadro 14 – Fases do processo de avaliação**

<b>Fases</b> <sup>257</sup>	<b>Intervenientes</b> <sup>258</sup>	<b>Procedimentos</b>	<b>Data</b>
. Definição dos objetivos individuais <sup>259</sup>	. Avaliado	. Preenchimento da ficha de objetivos individuais	A definida no RI
. Autoavaliação		. Preenchimento da ficha de autoavaliação	
. Avaliação pelo coordenador de departamento	. Coordenador de departamento	. Preenchimento da ficha de avaliação	
. Avaliação pelo presidente do conselho executivo ou diretor	. Presidente do CE ou diretor	. Preenchimento da ficha de avaliação	
. Conferência e validação das propostas de <i>Excelente</i> , <i>Muito bom</i> e <i>Insuficiente</i>	. CADD	. Análise e validação das propostas de . <i>Excelente e Muito bom</i> . Aplicação das correspondentes percentagens máximas fixadas	
. Entrevista	. Coordenador de departamento . Presidente do CE ou diretor . Avaliado	. Apresentar a proposta de avaliação e proporcionar a sua análise conjunta	A constante no DR n.º 2/2008
. Reclamações	. Avaliado . Coordenador de departamento . Presidente do CE ou diretor . Presidente do CE . CADD	. Proferir a decisão <sup>260</sup>	

A entrevista individual tem como finalidade dar a conhecer ao avaliado a proposta de avaliação e possibilitar a sua apreciação conjunta e, ainda, a análise da ficha de autoavaliação<sup>261</sup>.

<sup>257</sup> DR n.º 2/2008, de 19 de janeiro, artigo 15.º.

<sup>258</sup> DR n. 15/2007, de 19 de janeiro, artigos 11.º, 12.º e 13.º.

<sup>259</sup> Ainda que em nenhum dos documentos que sustentam este modelo de avaliação a definição dos objetivos individuais apareça como fase do processo de avaliação do desempenho docente, parece-nos oportuno identificá-la como a primeira fase do processo, na medida em que a apresentação destes objetivos é obrigatória, assim como o é a sua negociação com os avaliadores e, como consta do artigo 10.º do DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, o grau de cumprimento dos objetivos individuais constitui “referência essencial da classificação atribuída”. A “negociação” dos objetivos, consumada através da reunião obrigatória entre avaliadores e avaliados, com a publicação do DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, deixa de ser obrigatória, desde que nenhuma das partes a tal se oponha.

<sup>260</sup> Da decisão final sobre a reclamação cabe recurso para o diretor regional da educação respetivo (DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 26.º, número 1).

<sup>261</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 23.º.

A reunião de avaliadores tem como finalidade a atribuição da classificação final. Este momento antecede a fase final do processo de avaliação do desempenho docente, desde que não haja lugar a reclamação e recurso por parte do avaliado (isto porque da classificação final atribuída o docente pode reclamar). A reclamação por escrito é apresentada aos avaliadores nos dez dias úteis seguintes à tomada de conhecimento. A decisão da reclamação é emitida nos quinze dias úteis após a data de entrega da mesma e depois de ouvida a comissão de coordenação da avaliação<sup>262</sup>.

A comissão de coordenação da avaliação do desempenho reúne com os avaliadores nos prazos estipulados no regulamento interno da escola/agrupamento e, no âmbito das suas competências (como se constata pelo acima exposto), confere e valida as propostas de avaliação de *Excelente*, *Muito bom* e *Insuficiente*, respeitando as quotas máximas para as duas primeiras menções. Em caso de não validação de alguma proposta de avaliação, a comissão devolve a mesma aos avaliadores, indicando os procedimentos a cumprir para obter aprovação em apreciação posterior.

### 4.3. Outras especificidades do processo

No quadro 15 apresentamos outros aspetos que, aparentemente de menor importância, devem merecer uma atenção especial.

#### Quadro 15 – Outros aspetos a considerar

---

Periodicidade
Instrumentos de registo normalizados
Classificações
Percentagens para as menções de <i>Excelente</i> e <i>Muito bom</i>
Efeitos da avaliação de desempenho
Conselho científico para a avaliação de professores
Regimes especiais de avaliação

---

<sup>262</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 25.º, números 1 e 2.



A periodicidade da avaliação do desempenho docente é de dois anos para os docentes integrados na carreira<sup>263</sup>. O primeiro ciclo de avaliação, conforme legislação posteriormente publicada, corresponderia, teoricamente, ao período de 1 de setembro de 2007 a 31 de agosto de 2009. Em termos formais, o primeiro momento de avaliação do desempenho foi objeto de uma “avaliação simplificada” que teve enquadramento no regime transitório previsto no DR n.º 11/2008, de 23 de maio. No entanto, para os professores em período probatório a avaliação realizou-se no final desse período e para os professores contratados a avaliação foi efetuada no final do período de vigência do contrato, desde que estes tivessem prestado serviço docente efetivo durante, pelo menos, seis meses. Nas situações em que o professor tivesse prestado serviço docente efetivo entre cento e vinte dias e seis meses consecutivos no mesmo agrupamento de escolas ou escola não agrupadas, a avaliação podia realizar-se com autorização do respetivo órgão de direção executiva.<sup>264</sup>

A CCAP, pronunciando-se sobre o período de tempo a que reporta o ciclo avaliativo (2 anos), aconselhava o alargamento do tempo dos ciclos avaliativos em “articulação com as necessidades de um desenvolvimento profissional continuado e com os momentos de progressão na carreira”<sup>265</sup>.

A recolha de informação considerada importante para a avaliação de desempenho deveria ser assegurada, em cada um dos anos em avaliação, pelo preenchimento dos instrumentos de avaliação aprovados pelo Ministério da Educação e os instrumentos de registo elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico da escola/agrupamento, em conformidade com as recomendações do conselho científico para a avaliação de professores<sup>266</sup>, adequando-se ao propósito da avaliação e, logo, àquilo que se pretende medir.

---

<sup>263</sup> DL n.º 15/2008, de 19 de janeiro, artigo 42.º, número 3; DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 5.º e despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho.

<sup>264</sup> DL n.º 15/2008, de 19 de janeiro, artigo 42.º, números 5 e 6, e DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigos 27.º e 28.º, números 1 e 2.

<sup>265</sup> Recomendação n.º 5/2009, de 8 de junho, p. 3.

<sup>266</sup> A “presidente” do conselho científico para a avaliação de professores, a 25 de janeiro de 2008, emite algumas recomendações sobre a elaboração e aprovação pelo conselho pedagógico de instrumentos de registo normalizados previstos no DR n.º 2/2008. Neste contexto, a responsável máxima do “órgão” em causa destaca: o disposto no Estatuto da Carreira Docente e no Estatuto do Aluno, no perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário e nos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor

No âmbito das competências que, sobre os instrumentos de registo, são atribuídas ao conselho pedagógico, destacamos a possibilidade de “para efeitos de classificação (...) agregar, combinar ou substituir os itens ou indicadores de avaliação, sem prejuízo da efetiva realização da avaliação da função ou atividade a que se referem e do respeito pelas ponderações dos parâmetros classificativos” (Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho, anexo XVI, número 6).

Pelo descrito, facilmente se compreende que parte dos instrumentos de recolha e registo de informação variava de organização educativa para organização educativa. Dos documentos em causa poderiam fazer parte: listas de verificação, instrumentos de gestão curricular, planos de aula, materiais pedagógicos elaborados e utilizados pelos docentes, planificações, instrumentos de avaliação das aprendizagens, portefólio, comprovativos de ações de formação realizadas, entre muitos outros (Estrela, 1990; Rosales, 1992; Murillo Torrecilla *et al.*, 2007; Coelho & Rodrigues, 2008). Sobre os instrumentos a utilizar no processo de avaliação, a CCAP recomendava: autoavaliação; observação de aulas; análise documental; observação da atividade docente não letiva; avaliação dos resultados escolares dos alunos; instrumentos de avaliação pedagógica e instrumentos de gestão curricular. Paralelamente, o mesmo organismo apelava para a necessidade de os instrumentos de registo serem precisos e eficazes e os dados recolhidos credíveis e claros e, ainda, para a necessidade dos instrumentos serem do conhecimento dos avaliados<sup>267</sup>.

Competiria aos avaliadores o preenchimento, ao longo do processo, dos instrumentos de registo normalizados aprovados, recorrendo para o efeito a diferentes procedimentos de análise, dos quais destacamos a observação direta (essencialmente para a observação de aulas) e a análise documental (para as grelhas de registo, instrumentos de gestão curricular, documentos utilizados no âmbito da avaliação dos alunos, entre outros).

---

do 1.º ciclo do ensino básico, aprovados, respetivamente, pelo DL n.º 240/2001 e DL 241/2001, datados de 30 de agosto, e, ainda, nos parâmetros classificativos contemplados nas fichas de avaliação e a autoavaliação. A função de presidente foi conferida a Conceição Ramos por ordem superior. A composição e o funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores foram regulamentados com a publicação do DR n.º 4/2008, de 5 de fevereiro. A questão dos instrumentos de registo normalizados é novamente abordada na recomendação n.º 2 do CCAP, de 7 julho de 2008.

<sup>267</sup> CCAP- Recomendação n.º 1, de 14 de março de 2008.

São os documentos apresentados que sustentariam a informação vertida nas fichas de avaliação a preencher nas fases finais do processo de avaliação do desempenho docente, aprovadas pelo Ministério da Educação<sup>268</sup>. Neste contexto, a avaliação é um ato de ‘leitura’ de uma realidade observável, que se realiza com a ajuda de uma grelha pré-determinada (Hadjji, 1994b, p. 31). Através da análise aos documentos mencionados, como no-lo dá conta Rosales (1992), é suposto que o avaliador recolha dados de carácter pessoal, académico e profissional do professor. Através destes é possível conhecer a história profissional do docente, a sua formação inicial, o percurso formativo especializado efetuado e as repercussões deste no processo de ensino e na escola, indicadores que assumem um carácter indireto no processo de avaliação. Comungamos do princípio apresentado por Rosales (1992). Contudo, outras questões pertinentes se levantam, tais como, por exemplo: no cômputo da carga horária de cada docente, que tempo é atribuído para as funções de avaliador? a generalidade dos avaliadores possui competências técnicas e científicas para proceder a uma análise/avaliação do âmbito do apresentado e à emergente combinação de diferentes técnicas?

A avaliação final corresponde à média da classificação obtida em cada uma das fichas de avaliação, sendo expressa nas menções qualitativas apresentadas no quadro 16.

**Quadro 16 – Menções avaliativas<sup>269</sup>**

<i>Excelente</i>	de 9 a 10 valores
<i>Muito Bom</i>	de 8 a 8,9 valores
<i>Bom</i>	de 6,5 a 7,9 valores
<i>Regular</i>	de 5 a 6,4 valores
<i>Insuficiente</i>	de 1 a 4,9 valores

<sup>268</sup> As grelhas de autoavaliação e avaliação do desempenho docente cumprem o disposto no artigo 44.º do DR n.º15/2007, de 19 de janeiro, nos artigos 20.º e 35.º do DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, e no despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho.

<sup>269</sup> De acordo com o DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 21.º, número 2.

Ainda de acordo com o mesmo normativo, as menções qualitativas apresentadas enformam o grau de cumprimento dos objetivos definidos e o grau de competência revelada na sua realização.

Em conformidade com as informações emanadas pelo conselho científico para a avaliação de professores, a diferenciação do desempenho é assegurada pela definição de percentagens máximas para as menções qualitativas de *Excelente* e *Muito bom*, nos termos do Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho.

O normativo que acabámos de referir relativo à fixação de quotas respeita o disposto no DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, e no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, tendo em atenção o resultado da avaliação externa da escola. De acordo com o resultado da avaliação externa, as percentagens máximas para a atribuição da menção de *Excelente* (5%) e de *Muito bom* (20%) são acrescidas de um valor percentual que podia variar de 1 a 5%. Em termos práticos, a quota para a menção de *Excelente* podia duplicar, ou seja, “cinco classificações de *Muito bom* nos domínios e fatores que compõem a avaliação externa das escolas: menção qualitativa de *Excelente* – 10%”<sup>270</sup>.

As percentagens previstas para cada escola/agrupamento aplicam-se, como se percebe pelo apresentado no quadro 17, a cada uma das seguintes “categorias” de docentes: professores titulares com funções de avaliação; restantes professores titulares; professores e docentes contratados<sup>271</sup>.

---

<sup>270</sup> Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho, artigo 2.º, alíneas a) a i).

<sup>271</sup> Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho, artigo 6.º, alíneas a), b), c) e d).

Quadro 17 – Percentagem para a atribuição das menções de *Excelente* e *Muito bom*<sup>272</sup>

	Percentagem de aplicação	População abrangida
Agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas objeto de avaliação do desempenho profissional docente	<b>Sem avaliação externa</b>	
	<b>Objeto de avaliação externa</b>	

\* Despacho n.º 31996/2008, de 16 de dezembro, número 5, alíneas a) e b).

Contudo, é condição indispensável para atribuição da menção de *Excelente* o cumprimento de 100% do serviço letivo distribuído nos dois anos do período avaliativo.

Por outro lado, sempre que seja necessário proceder à situação de desempate entre docentes para a atribuição da menção de *Excelente* ou de *Muito bom*, relevam, consecutivamente, as menções auferidas nos parâmetros *realização das atividades e relação pedagógica com os alunos*<sup>273</sup>.

Convocando para o campo da avaliação do desempenho profissional docente o que já referimos quando nos debruçámos sobre a avaliação do desempenho profissional em geral, também aqui se coloca (e em nosso entender, face à especificidade do contexto, de forma mais pertinente) o problema de *medir* o desempenho do avaliado. A

<sup>272</sup> De acordo com o despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho, alterado pelo despacho n.º 31996/2008, de 16 de dezembro.

<sup>273</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 21.º, número 7.

dificuldade apresentada, tendo como termo de comparação a avaliação do desempenho profissional noutros contextos, e particularmente, nos contextos empresariais, é agravada pela singularidade do trabalho de cada avaliado (leia-se “docente e contexto em que está inserido”). Parece-nos de todo impossível medir aquilo que não é passível de medição e, conseqüentemente, comparar aquilo que não é comparável. Quando a técnica (ou a dimensão administrativa) se sobrepõe ao político (neste caso ao pedagógico), podemos estar perante uma situação de *nonsense*: atentar medir aquilo que poderá ser passível de medição (no sentido métrico do termo). Obviamente que o facto de os professores trabalharem com a “matéria-prima” mais “delicada” do mercado e, conseqüentemente, com uma heterogeneidade infundável de interesses, motivações, aptidões/competências, apoio familiar, entre muitas outras, em situações por vezes pouco amigáveis (em maior número do que se possa imaginar) e com escassez de recursos (essencialmente materiais e financeiros) em muito contribui para o que acabámos de afirmar. Os próprios professores, possuem as mesmas características assinaladas aos alunos. A sala de aula não é um departamento de produção, o docente não é um programador, as práticas pedagógicas não são programas nem máquinas e as aprendizagens não são peças de produção, logo a “medição” objetiva do processo e do produto parece-nos impossível. Deste modo, e porque o avaliador não dispõe de dados objetivos, a avaliação só pode traduzir a apreciação do mesmo, isto é, a sua subjetividade.

Do mesmo modo, o que anteriormente referimos relativamente aos erros de avaliação suscetíveis de serem detetados nos diferentes processos de avaliação de desempenho reveste-se da maior pertinência no que diz respeito à avaliação do desempenho docente.

Ainda no âmbito dos erros de avaliação, e referindo-se ao *efeito de halo*, Caetano (1998, p. 38) escreve:

“(…) os avaliadores eram incapazes de analisar como independentes uns dos outros os diferentes aspetos da natureza e do desempenho da pessoa. Os avaliadores estariam assim sujeitos ao ‘erro constante do halo’ que consiste no facto de as suas cotações serem ‘aparentemente afetadas por uma marcada tendência para pensarem uma pessoa em geral como boa ou como inferior e para colorir os julgamentos das qualidades através deste sentimento geral’”.

Pelo descrito facilmente se compreende a possibilidade de tal erro ocorrer (podendo ser agravado ainda pelo conflito de interesses existentes no contexto) e também se deve equacionar as consequências (positivas ou negativas) advindas de tal situação, bem como as implicações que este erro pode ter na vida profissional (e também pessoal) dos avaliados e, logo, a legitimidade de se pôr em causa a credibilidade dos resultados construídos pelos avaliadores.

A avaliação do desempenho profissional docente é obrigatória e tida em consideração para efeitos de: mudança de escalão (aumento de índice remuneratório); transição, no final do período probatório, da nomeação provisória para nomeação definitiva; renovação de contrato e atribuição do prémio de mérito. O último está associado às menções qualitativas de nível mais elevado<sup>274</sup>. No quadro 18 sintetizamos os efeitos da avaliação de desempenho para as diferentes categorias de professores.

---

<sup>274</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 41.º, alíneas a) a d).

Quadro 18 – Efeitos da avaliação do desempenho<sup>275</sup>

Menções avaliativas	Docentes			
	Contratado	Período probatório	Nomeação definitiva	
			Professor	Prof. Titular
<b>Excelente</b>	. Contagem do tempo de serviço para efeitos de acesso e progressão na carreira	. Passagem de nomeação provisória a nomeação definitiva . Contagem do tempo de serviço para efeitos de acesso e progressão na carreira	. A atribuição de <i>Excelente</i> em dois períodos consecutivos de avaliação determina a redução de 4 anos no tempo de serviço para acesso à categoria de professor titular	
<b>Muito bom</b>	. Idem	. Idem	. A atribuição de um <i>Excelente</i> e um <i>Muito bom</i> em dois períodos consecutivos de avaliação determina a redução de 3 anos no tempo de serviço para acesso à categoria de professor titular . A atribuição de <i>Muito bom</i> em dois períodos consecutivos de avaliação determina a redução de 2 anos no tempo de serviço para acesso à categoria de professor titular	
<b>Bom</b>	. Idem	. Idem	. Contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira	. Idem professor
<b>Regular</b>	. Não contagem do tempo de serviço para acesso e progressão na carreira	. Cessa a nomeação provisória . Impossibilita a candidatura à docência no mesmo ano ou em ano subsequente . Não contagem do tempo de serviço para acesso e progressão na carreira . Realização de um plano de formação	. Não contagem do tempo de serviço para acesso e progressão na carreira . Realização de um plano de formação	. Idem professor
<b>Insuficiente</b>	. Idem . Não renovação ou celebração de novo contrato . Impossibilita a candidatura à docência no mesmo ano ou em ano subsequente	. Exoneração do docente do lugar do quadro em que se encontre provido . Impossibilita a candidatura à docência no mesmo ano ou em ano subsequente . Realização de um plano de formação	. Idem . Impossibilidade de acumular funções docentes ou de formação noutros estabelecimentos de educação ou ensino ou outras atividades que possam ser consideradas	. Idem professor

<sup>275</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 48.º.



Paralelamente, o impedimento para a candidatura à docência do docente em período probatório pode deixar de existir se o mesmo tiver efetuado formação contínua e superado os aspetos do seu desempenho profissional que na avaliação foram assinalados como negativos. Por outro lado, o docente que exerceu funções no mesmo grupo de recrutamento e nível de ensino num período correspondente a um ano escolar e com um horário igual ou superior a vinte horas semanais, e com avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom*, para efeitos de mudança de nomeação provisória em nomeação definitiva, fica dispensado da realização do período probatório<sup>276</sup>.

Quanto ao reconhecimento do mérito profissional e aos seus efeitos em termos de progressão na estrutura da carreira, este parece só estar acessível aos *professores* na medida em que os efeitos se traduzem na redução do *tempo mínimo de serviço docente exigido para acesso à categoria de professor titular*<sup>277</sup>. Os professores titulares não beneficiam dos efeitos do mérito e o acesso à categoria de professor titular está interdito aos docentes em regime de contrato, independentemente do tempo de serviço (ainda que alguns professores se mantenham em regime de contrato depois de 20 anos de serviço docente). Por outro lado, o normativo também não menciona, para além da contagem do tempo de serviço para acesso e progressão na carreira, qualquer efeito na eventualidade das menções de mérito serem atribuídas a docentes em regime de contrato.

Para os docentes providos em lugar do quadro de escola/agrupamento, a atribuição de duas menções qualitativas de *Insuficiente* seguidas ou três alternadas implica que, no ano imediatamente a seguir, não lhe seja atribuído serviço letivo e fique sujeito a reclassificação ou reconversão profissional<sup>278</sup>.

Paralelamente aos efeitos da avaliação do desempenho docente na carreira profissional dos mesmos, o normativo faz ainda referência ao *prémio de desempenho* a atribuir ao docente do quadro em exercício efetivo de funções docentes sempre que lhe sejam atribuídas duas menções qualitativas consecutivas de *Excelente* e/ou *Muito bom*. O prémio de mérito de desempenho, a avaliar pelo artigo 63.º, também não se aplica aos docentes em regime de contrato.

---

<sup>276</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 31.º, número 16.

<sup>277</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 48.º, números 1, 2 e 3.

<sup>278</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 48.º, números 7 e 8.

O conselho científico para a avaliação de professores é criado com base na necessidade de supervisão da avaliação do desempenho docente, como se constata pelo que transcrevemos a seguir:

“É criado, na dependência direta do membro do Governo responsável pela área da educação, o conselho científico para a avaliação de professores com a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do novo regime de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”<sup>279</sup>.

Este órgão é concebido pelo Ministério da Educação como um órgão consultivo dotado de autonomia técnica e científica a que compete acompanhar o processo de ADD, aplicando o respetivo regime jurídico, e:

- “Observar os resultados da aplicação do regime de avaliação, apreciando a congruência entre esses resultados e os objetivos definidos;
- Desenvolver um quadro de referenciais e indicadores de qualidade, para facilitar o acompanhamento do processo;
- Promover e propor a definição de padrões de desempenho profissional e de metodologias que permitam orientar a avaliação do desempenho docente, bem como as estratégias necessárias para a sua aplicação;
- Produzir informação relevante para a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente e a identificação dos fatores que influenciam o desenvolvimento profissional docente;
- Promover a divulgação do conhecimento científico sobre a avaliação do desempenho do pessoal docente, designadamente sobre o desenvolvimento geral dos modelos e técnicas existentes nesta matéria, a nível nacional e internacional;
- Elaborar um relatório anual sobre o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente e os resultados alcançados”<sup>280</sup>.

Se, no âmbito das competências que estão atribuídas a este órgão, tivermos em atenção as recomendações que o mesmo propôs, e a avaliar pela forma como as escolas as acolheram, o mesmo terá reforçado aquilo que eram as intenções do governo em relação à avaliação de professores. A possibilidade de as escolas poderem interpretar aspetos menos claros do normativo de forma diferente daquela que era intenção do

---

<sup>279</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 134.º, número 1. A composição e o modo de funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores têm enquadramento legal no DR n.º 4/2008, de 5 de fevereiro.

<sup>280</sup> DR n.º 4/2008, de 5 de fevereiro, artigo 4.º, número 1, alíneas b) a g).

legislador rapidamente deixava de fazer sentido, porque este órgão se apressava a esclarecer/definir sobre o procedimento a adotar, situação que, perante tantas dúvidas e incertezas em relação à implementação do processo, parece ter agradado às escolas. As comissões de avaliação criadas nas escolas encontraram no conselho científico para a avaliação de professores e nas suas recomendações um selo de garantia para a sua atuação.

#### Quadro 19 – Regimes especiais de avaliação do desempenho docente

Atores educativos	Avaliador	Aspetos a avaliar
<b>Docentes em regime de contrato<sup>281</sup> com pelo menos 6 meses consecutivos de exercício de funções na mesma escola<sup>282</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Presidente do CE ou diretor</li> <li>. Coordenador de departamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Parâmetros de classificação utilizados para a generalidade dos docentes (ver quadros 10 e 11)<sup>283</sup>.</li> </ul>
<b>Docentes em período probatório<sup>284</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Professor titular<sup>285</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Capacidade de integração do docente</li> <li>. Capacidade de adaptação ao meio escolar em geral e a interação com os alunos, nos seguintes componentes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. informação científica;</li> <li>. observação e prática pedagógica dentro da sala de aula;</li> <li>. envolvimento nas atividades da comunidade educativa<sup>286</sup>.</li> </ul> </li> </ul>

<sup>281</sup> O DL n.º 35/2007, de 15 de fevereiro, altera o estatuto da carreira docente e estabelece o regime jurídico de vinculação do pessoal docente para o exercício transitório de funções docentes. De acordo com as possibilidades previstas por este documento, os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação podem celebrar contratos de trabalho a termo resolutivo com o pessoal docente (artigo 1.º).

<sup>282</sup> Os docentes com mais de 120 dias e menos de 6 meses de exercício consecutivo de funções não estão obrigatoriamente sujeitos ao sistema de avaliação sustentado pelo DR n.º 15/2007. Contudo, a avaliação pode realizar-se por decisão do respetivo órgão de direção, através de um modelo simplificado, de acordo com orientações que forem emitidas pelo conselho científico para a avaliação de professores (DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 28.º, número 2). Os docentes com menos de 120 dias de exercício consecutivo de funções, podem, a seu pedido, ser avaliados através do regime simplificado de avaliação previsto no DR n.º 11/2008, de 23 de maio, artigo 5.º, número 2.

<sup>283</sup> Em termos do previsto no regime simplificado, os docentes são avaliados em função da ficha de autoavaliação, do nível de assiduidade, do cumprimento do serviço distribuído e das ações de formação contínua realizadas (DR n.º 11/2008, de 23 de maio, artigo 2.º, número 2). Este procedimento aplica-se também aos docentes com até pelo menos 120 dias de exercício consecutivo de funções na mesma escola.

<sup>284</sup> Para além do constante no DL n.º 15/2007 e DR n.º 2/2008, o processo de avaliação dos professores em período probatório é objeto de regulamentação específica.

<sup>285</sup> De acordo com o DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 31.º, número 3, o professor titular acompanhante deverá ser portador de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e deverá ter-lhe sido atribuída a menção mínima de *Bom* na última avaliação do desempenho.

<b>Coordenador de CD e coordenador de departamento curricular</b>	. Presidente do CE ou diretor <sup>287</sup>	. Parâmetros de classificação utilizados para a generalidade dos docentes ( <b>quadro 11</b> ); . O exercício da atividade de coordenação; . O exercício da atividade de avaliação dos docentes <sup>289</sup> .
<b>Docentes em regime de mobilidade<sup>291</sup></b>	. Inspetor <sup>288</sup>	. Preparação e organização das atividades letivas . Relação pedagógica com os alunos; . Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos <sup>290</sup> .
<b>Membros da direção executiva e diretores dos centros de formação de associações de escolas<sup>292</sup></b>	. A definir em diploma a publicar <sup>293</sup>	. A definir em diploma a publicar

<sup>286</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 27.º, número 2, alíneas a) e b). Em termos de procedimentos a adotar são os constantes no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 27.º, números 6 a 9, onde se refere: “a observação de aulas correspondentes a, pelo menos, quatro unidades didáticas que perfaçam no mínimo doze horas por ano de aulas; após a aula observada é realizada uma reunião conjunta entre o avaliado e o avaliador destinada a apreciar as técnicas de exposição e exercitação dos conteúdos curriculares e da avaliação feita aos alunos; no termo do período probatório, o professor titular acompanhante elabora um relatório detalhado da atividade desenvolvida pelo docente que serve de base à sua avaliação; realização da autoavaliação e da avaliação efetuada pelo professor titular acompanhante implica o preenchimento de fichas próprias”.

<sup>287</sup> A avaliação do coordenador de CD ou do coordenador de departamento curricular pode ser delegada noutro membro do conselho executivo (DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 29.º, número 1, alínea a).

<sup>288</sup> Com formação científica na área departamental do avaliado e designado pelo inspetor geral de educação (DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 43, número 2, alíneas b)).

<sup>289</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 29.º, e DR n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 45.º.

<sup>290</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 29.º, número 3, e DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 45.º, número 2.

<sup>291</sup> Salvo exceções pontuais previstas na Lei, os docentes que exerçam outras funções em regime de mobilidade e não desempenhem cargos de dirigentes são avaliados nos termos do sistema integrado de avaliação de desempenho em vigor para o pessoal técnico da administração pública. Das situações particulares destacam-se: a mobilidade nos dois anos do período em avaliação determina a atribuição de uma menção qualitativa correspondente à atribuída no sistema integrado de avaliação de avaliação de desempenho; a situação de mobilidade apenas num dos anos do ciclo avaliativo implica que a avaliação do desempenho obtida nesse ano seja considerada como um elemento informativo no âmbito do processo de avaliação do desempenho a realizar pela escola/agrupamento (DR, n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 30.º, números 1, 2 e 3).

<sup>292</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 31.º, números 1 e 2.

<sup>293</sup> De acordo com o DR 1-A/2009, de 5 de janeiro, artigo 11.º, o presidente do conselho executivo ou diretor e o diretor do centro de formação de associações de escolas são avaliados pelo diretor regional.

A avaliação dos docentes em regime de contrato acontece no final do período de vigência do contrato e antes da realização de um novo.

A avaliação de desempenho docente para os docentes contratados que tenham exercido funções durante seis ou mais meses consecutivos na mesma escola/agrupamento é obrigatória para a renovação do contrato, assim como é obrigatório que a menção atribuída seja igual ou superior a *Bom*. A menção de *Insuficiente* impede a renovação do contrato ou a celebração de outro no mesmo ano escolar ou no ano imediatamente a seguir<sup>294</sup>.

A avaliação efetuada aos docentes em período probatório tem como finalidade identificar os êxitos conseguidos pelo docente, identificar possíveis dificuldades e definir estratégias de superação tanto para as dificuldades relativas a atitudes e comportamentos, como para as do domínio científico e pedagógico-didático. A avaliação do desempenho tem em atenção o cumprimento ou não de um plano individual de trabalho de forma a verificar-se aspetos como a formação científica, a prática pedagógica e o envolvimento noutras atividades de âmbito educativo da comunidade educativa. Neste processo de avaliação, o professor titular com funções de acompanhamento e de apoio exerce as competências de avaliação imputadas ao coordenador de conselho de docentes ou de departamento curricular.

Na avaliação do coordenador de departamento curricular pode ser tida em consideração, se estiver previsto no Regulamento Interno e até ao máximo de 10% da ficha de avaliação, a avaliação das funções de coordenação, realizada pelos docentes do departamento<sup>295</sup>.

A avaliação dos docentes em exercício de funções em regime de mobilidade nos serviços dependentes do Ministério da Educação é efetuada considerando as seguintes particularidades: a situação de mobilidade nos dois anos do período em avaliação determina a atribuição de uma menção qualitativa correspondente à atribuída no sistema integrado de avaliação de desempenho; a situação de mobilidade apenas num dos anos do ciclo avaliativo implica que a avaliação do desempenho obtida nesse ano seja considerada como um elemento informativo no âmbito do processo de avaliação do

---

<sup>294</sup> DR n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigos 41.º e 48.º, número 6, alínea a).

<sup>295</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 29.º, números 6 e 7.

desempenho a realizar pela escola/agrupamento<sup>296</sup>.

#### **4.4. O primeiro ciclo avaliativo**<sup>297</sup>

No quadro 20 apresentamos as principais características do modelo de avaliação de professores e as sucessivas alterações a que foi sujeito.

---

<sup>296</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 30.º.

<sup>297</sup> Na regulamentação do novo modelo de avaliação de professores (DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro) que ocorre quatro meses após o início do primeiro ano letivo, na norma transitória, já estão contemplados os procedimentos a adotar no processo de avaliação do desempenho docente no ano escolar de 2007/2008. De acordo com esta norma, entre outras medidas a seguir, os coordenadores do departamento da educação pré-escolar são dispensados da observação de aulas dos docentes do mesmo departamento com exceção dos docentes que necessitam da avaliação do desempenho para a mudança de escalão (DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 33.º, número 2).

**Quadro 20 – Avaliação do desempenho no ciclo avaliativo 2007/2009**

Principais características	DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro	Regimes transitórios	
		DR n.º 11/2008, de 23 de maio	DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro
<b>Objeto</b>	. Regulamenta o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, no que diz respeito ao sistema de avaliação do desempenho dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.	. Define o regime transitório de avaliação do desempenho do pessoal docente, estabelecendo os efeitos durante o 1.º ciclo avaliativo a concluir a 31 de dezembro de 2009.	. Define o regime transitório de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
<b>Dimensões</b>	. Vertente profissional e ética . Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem . Participação na escola e relação com a comunidade escolar . Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	. Permanece o constante no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro.	. Permanece o constante no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro.
<b>Elementos de referência</b>	. Objetivos e metas definidos nos PE e PAA . Indicadores de medida fixados relativamente ao progresso dos resultados escolares definidos para os alunos e a redução da taxa de abandono escolar	. Objetivos e metas definidos nos PE e PAA	. Objetivos e metas definidos nos PE e PAA
<b>Intervenientes</b>	. <b>Avaliado</b> – autoavaliação  . <b>Avaliadores:</b> . <b>Coordenadores de departamentos curriculares</b> - ponderam o envolvimento e da qualidade científico-pedagógica do docente, tendo em atenção a preparação, organização, e realização das atividades letivas, relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.  . <b>Presidente do conselho executivo ou diretor</b> - <i>avalia</i> em função do nível de assiduidade, do serviço distribuído, do progresso dos resultados escolares esperados dos alunos e a redução da taxa de abandono escolar, da participação do docente no agrupamento ou escola não agrupada, das ações de formação contínua realizadas, dos cargos de natureza pedagógica exercidos, da dinamização de projetos de investigação de inovação educativa e da avaliação realizada pelos pais e EE  . <b>Inspetor</b> - pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente (coordenadores de departamento curricular e de conselho de docentes), com base na preparação e organização das atividades letivas, na realização das atividades letivas, na relação pedagógica com os alunos e no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.	. Os avaliadores podem pertencer a grupos de recrutamento distintos dos do avaliado          . O inspetor deixa de intervir no processo de avaliação. Os coordenadores de departamento curricular e de conselho de docentes são avaliados pelo presidente do CE ou diretor.	. <b>Coordenador de departamento</b> - avalia os docentes, sendo responsável pela observação de aulas. A avaliação, sempre que tal seja requerido pelo avaliado, é assegurada por um avaliador do mesmo grupo de recrutamento.  . <b>Presidente do executivo ou diretor</b> – avalia os coordenadores de departamento e os restantes avaliadores (para além das funções de avaliação que já lhe estavam atribuídas). Na avaliação a efetuar pelo presidente do CE ou diretor, não são considerados os indicadores de classificação relativos ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar.  . <b>Diretor regional de educação</b> – avalia o presidente do conselho executivo ou diretor e o diretor do centro de formação das associações de escolas.

	. <b>Comissão de coordenação da avaliação do desempenho</b> – assegura o rigor do processo de avaliação, valida as menções de <i>Excelente</i> , <i>Muito bom</i> e <i>Insuficiente</i> .		. <b>Comissão de coordenação da avaliação do desempenho</b> – mantém o seu papel.
<b>Objetivos individuais</b>	. Fixados, por acordo entre avaliado e avaliadores, mediante a apresentação de uma proposta do avaliado no início de cada ciclo avaliativo	. Permanece o constante no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro.	. A proposta de objetivos individuais é dirigida exclusivamente ao presidente do CE ou diretor.  . Não são considerados os itens relacionados com os progressos dos resultados escolares dos alunos e a redução da taxa de abandono escolar.
<b>Autoavaliação</b>	. Obrigatória, funcionando como garantia do envolvimento e responsabilização no processo avaliativo	. Permanece o constante no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro.	. Permanece o constante no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, com exceção dos indicadores relativos ao progresso dos resultados escolares e da taxa de abandono escolar.
<b>Observação de aulas</b>	. Observação, no mínimo, de três aulas lecionadas pelo docente, por ano escolar.	. Não aplicável	. A observação de aulas depende do requerimento do avaliado e é condição indispensável para a atribuição das menções qualitativas de <i>Excelente</i> e de <i>Muito bom</i> .  . O número mínimo de aulas lecionadas pelo avaliado a observar é de duas, podendo requerer a observação de uma terceira aula.
<b>Instrumentos de registo e avaliação</b>	. Instrumentos aprovados pelo ministério da educação (fichas de autoavaliação e avaliação dos docentes) . Instrumentos elaborados e aprovados pelo CP do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas	. Ficha de autoavaliação Nível de assiduidade Cumprimento do serviço distribuído Ações de formação contínua (avaliação realizada pelo presidente do executivo ou diretor) - avaliação <b>simplificada/intercalar</b>	Não referido
<b>Menções avaliativas</b>	. Excelente – de 9 a 10 valores . Muito bom – de 8 a 8,9 valores . Bom – de 6,5 a 7,9 valores . Regular - de 5 a 6,4 valores . Insuficiente - de 1 a 4,9 valores	. Permanece o constante no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro.  . As menções qualitativas de <i>Regular</i> e <i>Insuficiente</i> ficam condicionadas pelo resultado da avaliação do ciclo avaliativo seguinte.	. Permanece o constante no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro.



<b>Entrevista</b>	. Obrigatoriedade da realização da entrevista individual dos avaliadores com o avaliado	. Permanece o constante no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro.	. Ocorre quando requerida pelo docente avaliado.
<b>Periodicidade</b>	. Efetua-se no final de cada período de dois anos escolares, reportando-se ao serviço prestado nesse período de tempo.	. Durante o ano letivo 2007/2008 para efeitos de progressão na estrutura da carreira e para efeitos de renovação ou celebração de novo contrato - avaliação simplificada  . Outros docentes até ao final do ano civil de 2009	. Não referido
<b>Reclamação</b>	. A apresentar pelo avaliado, nos dez dias úteis seguintes ao da comunicação	. Permanece o constante no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro.	. Permanece o constante no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro.
<b>Recurso</b>	. A apresentar pelo avaliado nos dez dias úteis seguintes ao da tomada de conhecimento da decisão final sobre a reclamação	. Permanece o constante no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro.	. Permanece o constante no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

Para a aplicação do sistema de avaliação do desempenho durante o primeiro regime transitório sustentado pelo DR n.º 11/2008, de 23 de maio<sup>298</sup>, é necessário que as direções executivas das escolas/agrupamentos, durante o ano escolar de 2007/2008, assegurem as alterações ao projeto educativo, definindo os objetivos e as metas, determinando os indicadores de medida e o calendário anual da aplicação do processo de avaliação<sup>299</sup>.

No regime transitório de avaliação, os docentes que no ano escolar de 2007/2008 necessitem do resultado da avaliação do desempenho para a progressão na estrutura da carreira e para a renovação ou celebração de contratos são avaliados através de um *regime de avaliação simplificado*, a cargo do órgão de gestão. A avaliação incide sobre a ficha de autoavaliação apresentada pelo docente avaliado e, ainda, o nível de assiduidade, o cumprimento do serviço atribuído ao docente, e a formação contínua realizada<sup>300</sup>. Para os docentes não abrangidos pela condição que apresentámos, a menção avaliativa é atribuída no final do 2.º ano do ciclo avaliativo (2009), devendo-se, no entanto, no ano escolar de 2007-2008, “proceder à recolha de todos os elementos constantes dos registos administrativos das escolas”<sup>301</sup>. Ainda no âmbito das alterações introduzidas, no primeiro ciclo de avaliação, para os docentes contactados, a atribuição das menções de *Regular* e *Insuficiente* produz efeitos na renovação de contratos e na contabilização do tempo de serviço<sup>302</sup> e, para os docentes dos quadros, os efeitos da atribuição das menções avaliativas de *Regular* e *Insuficiente* na primeira avaliação a ocorrer durante os dois anos escolares (2007/2008 e 2008/2009) ficam condicionados pelo resultado da avaliação intercalar a realizar no ano escolar seguinte, sendo esta sujeita aos procedimentos constantes no DR n.º 2/2008<sup>303</sup>. Se da avaliação intercalar resultar uma menção qualitativa igual ou superior a *Bom* não se aplicam os efeitos previstos para a atribuição das menções de *Regular* e *Insuficiente*, prevalecendo a última avaliação atribuída, o que determina a substituição da anterior. Quanto à

---

<sup>298</sup> O DR em causa é posteriormente revogado pelo DR n.º 2/2010, de 23 de junho.

<sup>299</sup> DR n.º 11/2008, de 23 de maio, artigos 1.º e 2.º, número 1.

<sup>300</sup> DR n.º 11/2008, de 23 de maio, artigo 2.º, número 2, alíneas a) e b).

<sup>301</sup> DR n.º 11/2008, de 23 de maio, artigo 2.º, número 5.

<sup>302</sup> DR n.º 11/2008, de 23 de maio, artigo 3.º, número 5.

<sup>303</sup> DR n.º 11/2008, de 23 de maio, artigo 3.º, número 1.

atribuição das menções qualitativas de *Excelente*, *Muito bom* e *Bom*, no primeiro ciclo de avaliação, os efeitos são os previstos na lei<sup>304</sup>. Paralelamente, os coordenadores de departamento curricular e os coordenadores de conselho de docentes são avaliados apenas pelo conselho executivo ou diretor<sup>305</sup>.

Posteriormente, em janeiro de 2009, é publicado o decreto regulamentar 1-A/2009 e são introduzidas novas alterações no processo de avaliação do desempenho dos professores. A pertinência das alterações introduzidas (fruto das maiores contestações de professores havidas no nosso país) é justificada pelo Ministério da Educação ao escrever:

“é facilmente compreensível que a experiência prática de implementação do modelo de avaliação dos professores revele a necessidade de introduzir algumas correções (...) que permitam superar os problemas identificados pelos professores” (preâmbulo).

Paralelamente, é referido que o novo modelo de avaliação assenta em três dimensões estruturantes: “uma avaliação interna, que é realizada pelos pares, conhecedores da realidade das escolas e do respetivo nível de ensino; uma avaliação integral, que valoriza a plenitude do desempenho dos docentes e não apenas o grau de cumprimento dos seus deveres funcionais; e uma avaliação com consequências, quer no aspeto formativo, quer no desenvolvimento da carreira e na atribuição de prémios de desempenho” (preâmbulo).

Por outro lado, e na sequência dos problemas identificados por diferentes atores (professores, organizações sindicais, pais e outros intervenientes no sistema educativo) e reconhecidos pelos responsáveis pelo programa (como a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes da dos avaliados, os procedimentos demasiado burocráticos e a sobrecarga de trabalho intrínseca ao processo de avaliação<sup>306</sup>), o governo entendeu definir a alteração de alguns dos procedimentos constantes do DR n.º 2/2008, dos quais destacamos:

---

<sup>304</sup> DR n.º 11/2008, de 23 de maio, artigo 3.º, número 6.

<sup>305</sup> DR n.º 11/2008, de 23 de maio, artigo 6.º.

<sup>306</sup> DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro (preâmbulo).

- Não serão considerados, na definição e fixação dos objetivos individuais, os itens relacionados com a melhoria dos resultados escolares e a redução da taxa de abandono escolar;
- Não serão considerados, na avaliação a realizar pela direção executiva, no ano letivo 2008/2009, os progressos dos resultados escolares dos alunos e a redução da taxa de abandono escolar;
- A avaliação a cargo do coordenador do departamento curricular da qualidade científica pedagógica do docente e a indispensável observação de aulas passa a depender de requerimento do interessado e a constituir condição indispensável para a atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e *Muito bom*;
- Deve assegurar-se que, ainda que a requerimento do interessado, a avaliação a cargo do coordenador de departamento seja efetuada por um avaliador do mesmo grupo de recrutamento do docente avaliado;
- Serão contabilizadas todas as ações de formação contínua realizadas e acreditadas desde que não tenham sido consideradas noutros processos de avaliação;
- O número de aulas a observar pelo coordenador de departamento curricular passa para duas, podendo o avaliado requerer a observação de uma terceira aula;
- A entrevista individual só ocorre a requerimento do docente em avaliação e a proposta de avaliação é apresentada por escrito ao avaliado<sup>307</sup>.

Paralelamente, o mesmo decreto regulamentar define os regimes especiais a aplicar a situações específicas, nomeadamente os coordenadores, os membros da direção executiva, os docentes que reúnam as condições para a aposentação e os docentes contratados para a lecionação de disciplinas particulares<sup>308</sup>.

Os coordenadores de departamento curricular e os docentes em quem tenham delegado funções de avaliação são avaliados exclusivamente pela direção executiva.

Na direção executiva, o presidente do conselho executivo e os diretores são avaliados pelo diretor regional de educação e os restantes elementos avaliados pelo presidente do executivo ou diretor.

---

<sup>307</sup> DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, artigos 3.º a 9.º.

<sup>308</sup> DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, artigos 10.º a 13.º.

Os docentes que no ano escolar 2010/2011 reunissem as condições legais para a aposentação estão dispensados da avaliação no ano escolar 2009/2010, desde que o requisitassem ao presidente do conselho executivo ou diretor.

Os docentes contratados para a lecionação das disciplinas das áreas profissionais, tecnológicas ou artísticas estavam dispensados da avaliação, podendo, no entanto, requerê-la.

O modelo de avaliação do desempenho docente enformado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, foi sendo cerceado nos seus procedimentos gerais e específicos, originando uma série de incongruências e, conseqüentemente, críticas por parte dos professores, justificadas, segundo Martins *et al.* (2011, p. 73), por estes considerarem que as mudanças introduzidas foram pontuais, não tendo havido alteração da filosofia e dos princípios subjacentes. As incongruências do modelo “seriam facilmente ultrapassadas se alguns aspetos de aplicabilidade tivessem sido previamente considerados, sem estar dependentes da imediaticidade política” (Pacheco, 2009, p. 48).

A necessidade de o Governo mostrar à opinião pública o seu empenho para a construção de uma *escola de qualidade*, sustentada pela *eficiência* e *eficácia* dos professores, fez com que fossem ignorados aspetos que são fundamentais, nomeadamente: tempo para a preparação do processo e de tudo o que o mesmo exigia, formação dos avaliadores, experimentação e avaliação. No entanto, como refere Pacheco (2009, p. 48), no Governo:

“tudo se quis fazer rapidamente, sem atender à complexidade das escolas e às suas regras de funcionamento. Nenhum modelo de avaliação pode funcionar corretamente quando dele resulta o incremento do trabalho burocrático, com a sobreposição do tempo administrativo face ao tempo pedagógico, naquilo a que se chama a *funcionarização do professor*, que se processa através da sua desprofissionalização e despolitização”.

A preocupação demonstrada pelo governo em relação à avaliação parece estar em consonância com o defendido por Licínio Lima (1995, p. 56) ao defender que à avaliação seria atribuído o estatuto de “fiel da balança, de selo de garantia ou de certificado de qualidade”.

Pelo exposto, compreende-se De Ketele (1992, p. 260), quando afirma que a avaliação “traduz e serve a ideologia dominante da instituição social à qual pertence o professor”.

Este modelo de avaliação enquadra-se no tipo de “modelo tecnológico de

avaliação, com as suas estratégias tiradas do âmbito industrial e a sua aplicação à educação” (Rosales, 1992, p. 72). A especificidade do contexto educativo e a sua distanciação do mundo empresarial são por si suficientes para perceber, desde logo, as dificuldades de implementação e os efeitos esperados. A avaliação de desempenho, como refere Sanches (2008, p. 175):

“parece reproduzir a desconfiança latente da administração central em relação à escola na medida em que a avaliação de desempenho não é articulada com a avaliação da escola. A consequência desta falta de articulação é a redução da avaliação de desempenho à dimensão individual do professor”.

A estes fatores acresce o facto de a implementação do modelo ser dificultada pela ausência de uma cultura de avaliação do desempenho dos professores (com as consequências que a este modelo estão associadas), tanto da parte da administração central como das próprias escolas. Assim, Alves & Reis (2009, p. 181) apontam como constrangimentos (resultantes das próprias escolas) os processos de construção, implementação e avaliação dos principais documentos estruturantes da ação educativa e promotores da sua autonomia (PE, PCA, PCT e PAA), documentos que, no entender dos autores, “se têm revelado pouco eficazes, pouco operacionais e, em alguns casos, com pouco rigor técnico-pedagógico”.

Estas razões podem ter contribuído para que, num estudo levado a cabo por Ana Teixeira (2010, p. v), os professores considerem que “este modelo é apenas uma formalidade burocrática, controla (...) a progressão da carreira, é um instrumento de controlo do trabalho dos professores a nível de escola, aumenta a competitividade entre os pares e é um ritual sem efeito na melhoria das práticas” (Ana Teixeira, 2010, p.v).

Como se compreende, o processo de avaliação de desempenho não é um processo fácil. Na base da dificuldade estão os diferentes propósitos/objetivos que a avaliação do desempenho serve, a diversidade de fatores a que tem de atender (organizacionais, individuais e ambientais) e, ainda, as consequências do resultado da avaliação na vida pessoal e profissional do avaliado. No entanto, convocando a opinião dos autores como Pacheco (2009), De Ketele (1992), Rosales (1992), Sanches (2008), Alves & Reis (2009), entre outros, será que este modelo de avaliação não terá sido, tal como refere Day (2001, p. 151), uma “perda de tempo e de energia valiosos”?

No presente capítulo, demos continuidade à análise da questão da autonomia das escolas agora no período de 1998-2007 e abordámos também alguns aspetos

relacionados com o *novo* modelo de avaliação do desempenho dos professores.

No tocante à autonomia das escolas, e tendo como referente o que registámos em relação a esta questão no capítulo anterior, verificamos que se mantém o mesmo formato, ou seja, continuamos a verificar um tipo de gestão fortemente centralizado, onde as escolas se limitam a cumprir o que o Ministério da Educação determina em termos de políticas educativas a este nível definidas.

No âmbito dos aspetos subjacentes ao modelo de avaliação em análise, e tendo em atenção o apresentado pelo Ministério da Educação para justificar a necessidade de uma nova modalidade de avaliação do desempenho profissional docente e, ainda, os objetivos a que a avaliação do desempenho se propunha, verificámos que as mudanças são significativas. Os promotores do modelo partem do princípio de que a avaliação dos professores é a chave para a resolução da maioria dos problemas identificados nas nossas escolas. Das mudanças com maior visibilidade e repercussões destacamos, ao nível da estrutura da carreira, a divisão da mesma em duas categorias hierarquizadas e, ao nível da progressão na carreira, a introdução de um sistema de quotas que condiciona o acesso aos escalões do topo. Paralelamente, verificamos ainda que o sistema de formação contínua entretanto implementado (com pouca ou nenhuma visibilidade em termos práticos) também não parece ter respondido àquilo que eram as expectativas do Ministério da Educação e dos próprios professores. Do mesmo modo, assistimos a um controlo mais apertado de acesso à carreira, agora dependente do resultado de uma prova de avaliação de conhecimentos.

Relativamente ao modelo de avaliação do desempenho docente, se é certo que uma avaliação rigorosa disponibiliza um conjunto de dados que permitem conhecer melhor uma determinada realidade e, logo, ajuda a delinear estratégias no sentido de melhorar essa mesma realidade, avaliar o desempenho profissional docente não é condição *sine qua non* para resolver os problemas do ensino e das aprendizagens dos alunos.

A escola não muda a partir de mudanças no sistema de avaliação do desempenho docente. A avaliação do desempenho docente (ou qualquer outro tipo de avaliação em contexto organizacional escolar) muda de acordo com as mudanças na organização, como nos dá conta Perrenoud (1993, p. 172) ao referir:

“mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos se pensarmos em termos de *mudanças maiores*, no sentido de uma avaliação sem notas, mais

formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Mexer-lhes, significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola” (itálico do autor).

No capítulo seguinte centramos a nossa abordagem no âmbito dos procedimentos teóricos e metodológicos que sustentam o trabalho empírico.



## **Capítulo V – A metodologia e sua fundamentação: os procedimentos teórico-metodológicos do processo de investigação**

---

Neste capítulo o destaque recai sobre os procedimentos adotados para a recolha e análise de dados e os princípios epistemológicos que sustentam as opções privilegiadas. Com base no exposto, começamos por enquadrar o objeto de estudo no paradigma da sociologia compreensiva e interpretativa, assinalando alguns aspetos que, do ponto de vista epistemológico, fundamentam o paradigma de investigação científica que privilegiámos. Para a consumação do apresentado, socorremo-nos do trabalho empírico desenvolvido e de alguma da vasta literatura para o efeito disponível, a qual permitiu enquadrar a parte prática no paradigma sociológico que apresentamos. De seguida, fazemos referência ao contexto de investigação e à sua especificidade enquanto unidade organizacional e, enquadrado neste, abordamos a questão da seleção do contexto de investigação e a opção pela temática, num momento em que a avaliação do desempenho profissional docente, em Portugal, assumia uma importância significativa nas políticas educativas, em geral, e de avaliação, em particular, e, ainda, as questões orientadoras e a definição da amostra. Por outro lado, fazemos referência ao processo de recolha de dados sustentado pelo recurso a um conjunto diversificado de técnicas disponíveis nos manuais de investigação em ciências sociais e que entendemos serem as que melhor se adequam aos propósitos da investigação. Por último, fazemos referência ao processo de análise de dados assegurado pelo programa de tratamento estatístico de informação geralmente designado por SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) e ao procedimento de análise da informação produzida sustentada pela análise de conteúdo.

# 1. Fundamentação teórica e metodológica

## 1.1. Orientação epistemológica

Com o questionamento crescente do *paradigma positivista* da ciência, desencadeado por movimentos antipositivistas associados, na análise de Casal (1996, p. 36), a diferentes correntes de pensamento, nomeadamente à fenomenologia<sup>309</sup>, etnometodologia<sup>310</sup> e interacionismo simbólico<sup>311</sup>, emergem novas dinâmicas de análise social. A partir de meados do século XIX, os arquétipos teórico-epistemológicos definitivamente associados a Durkheim e a Weber (respetivamente: *arquétipo metodológico da explicação* e *arquétipo metodológico da compreensão sociológica*) sustentam teoricamente as novas metodologias.

Todavia, no mesmo âmbito e no quadro da rutura com o positivismo iniciado por Comte, a literatura faz ainda referência aos paradigmas *humanista radical*, *estruturalista radical*, *funcionalista* e *interpretativo*, como mencionam Burrell & Morgan (1985, pp. 21-35).

O paradigma humanista radical é sustentado pela necessidade de desenvolver uma *sociologia de mudança radical*. Nesta perspetiva, o humanismo radical define-se “(...) pela tentativa de desenvolver a ‘sociologia da mudança radical’ numa perspetiva subjectivista” e um dos pressupostos básicos que lhe subjaz assenta na noção de que “(...) a consciência do homem é denominada por super estruturas ideológicas com as quais interage e que estas estabelecem uma barreira cognitiva entre ele próprio e a sua verdadeira consciência. É esta barreira da ‘alienação’ ou ‘falsa consciência’ que inibe ou impede a verdadeira realização humana. Neste paradigma

---

<sup>309</sup> Para uma análise mais aprofundada da temática, ver Robert Bogdan & Sari Biklen (1994). Numa perspetiva de carácter eminentemente filosófico, confrontar Newton Zuben (1989) e Yáñez Casal (1996). Numa abordagem mais *existencial* e sustentada pela teoria de Schutz, ver Anthony Giddens (1996) e, numa ótica *transcendental*, ainda que baseado no proposto por Husserl, Louis Cohen & Lawrence Manion (1990).

<sup>310</sup> Ainda a este propósito, consultar Yáñez Casal (1996), Louis Cohen & Lawrence Manion (1990) e Anthony Giddens (1996). Relativamente aos *princípios reguladores da etnometodologia no campo da educação*, consultar Alain Coulon (1995). Por outro lado, para uma análise mais detalhada, consultar William Skidmore (1976).

<sup>311</sup> Para sustentar a análise, ainda que com perspetivas muito similares, consultar William Foddy (1996), Yáñez Casal (1996), Louis Cohen e Lawrence Manion (1990). Para uma abordagem diferente, mas complementar, ver Robert Bogdan & Sari Biklen (1994), Alain Coulon (1995), Óscar Guasch (1997) e William Skidmore (1976).

ênfatiza-se (...) a libertação das normas que a organização social existente coloca ao desenvolvimento humano (...)” (Burrell & Morgan, 1985, pp. 32-33). Os humanistas radicais veem a sociedade como anti-humana e procuram a libertação do homem das constrações que os esquemas sociais colocam ao seu desenvolvimento. A sua génese intelectual é a tradição idealista alemã associada aos trabalhos de Kant e Hegel tal como interpretados por Marx (nos primeiros anos da sua produção). Este paradigma foi também influenciado pela perspectiva fenomenológica decorrente de Husserl e, mais tarde, pela filosofia existencialista de Sartre. Nomes como Lukács e Gramsci incluem-se neste paradigma.

O estruturalismo radical defende a sociologia da mudança radical numa perspectiva objetivista. No âmbito deste paradigma, ênfatiza-se as relações estruturais e projeta-se a mudança radical na própria natureza e estrutura da sociedade, procurando-se explicar as inter-relações básicas nos esquemas sociais. Para os estruturalistas radicais, a sociedade caracteriza-se por conflitos fundamentais que induzem a mudança radical através de crises políticas e económicas: é pelo conflito e emergente mudança que se atinge a emancipação do homem e a sua libertação das estruturas sociais. A fonte intelectual do paradigma reside no trabalho de Marx na fase da rutura epistemológica marcada pelo crescente interesse nas teorias evolucionistas de Darwin e na economia política. A este paradigma associam-se nomes como Engels, Lenin, Plekhanov, Bukharin, Althusser, Colletti, entre outros. Regista-se, ainda, apesar de menos relevante, a influência do pensamento weberiano.

O paradigma funcionalista “representa uma perspectiva claramente baseada na ‘sociologia da regulação’ e promove explicações essencialmente racionais das questões sociais”; este paradigma relaciona-se com “(...) a regulação efetiva e o controlo das questões sociais” (Burrell & Morgan, 1985, pp. 25-26). Assume uma abordagem pragmática orientada para a construção de conhecimento passível de ser usado em termos práticos e procura a efetiva regulação e controlo das questões sociais. Este paradigma é moldado pela tradição do positivismo sociológico, o que se reflete na tentativa de aplicar modelos e métodos das ciências naturais ao estudo das questões sociais. A sua matriz intelectual inclui os trabalhos de Auguste Comte, Herbert Spencer, Emile Durkheim e Vilfredo Pareto. Mais tarde, nas primeiras décadas do século XX, surgem influências de Max Weber, George Simmel e George Herbert Mead, nomes ligados à tradição idealista alemã do pensamento humano, sendo visíveis, a partir de então, alguns esforços de conciliação das duas matrizes intelectuais referidas, o que

criou uma área de proximidade entre os paradigmas funcionalista e interpretativo. Regista-se, ainda, a partir da década de 40 do século XX, algumas influências das linhas de pensamento marxistas características da sociologia da mudança radical, alimentando o debate sobre a possibilidade de a “teoria do conflito” se incorporar no domínio da “teoria da ordem” na explicação dos factos sociais. Não obstante estas interinfluências geradoras de zonas de proximidade entre paradigmas, a matriz intelectual predominante aqui é o positivismo sociológico.

O paradigma interpretativo assenta numa perspetiva também subjetivista em que o indivíduo deve analisar o mundo social com base na sua experiência. Neste arquétipo, a explicação dos fenómenos sociais resulta sempre da consciência individual e subjetiva do ator. O paradigma interpretativo adota:

“uma abordagem congruente com os princípios daquilo que foi descrito como a ‘sociologia da regulação’, embora a perspetiva subjetivista adotada na análise do mundo social torne muitas vezes a sua relação com esta sociologia mais implícita do que explícita. O paradigma interpretativo assenta na tentativa de compreensão do mundo tal qual ele é, de compreensão da natureza fundamental do mundo social ao nível da experiência subjetiva. Procura explicação no âmbito da consciência individual e da subjetividade, dentro do quadro de referência do participante por oposição ao observador da ação” (Burrell & Morgan, 1985, pp. 28).

Por outro lado, de acordo com o mencionado por Santos Silva, Durkheim distancia-se do positivismo de Comte ao defender a sociologia como ciência empírica e autónoma: empírica, porque só se pronuncia sobre factos e aquilo que é comum aos mesmos; autónoma, na medida em que se propõe explicar analiticamente a realidade social (S. Silva, 1988, pp. 11-12). No entanto, Durkheim admite que a racionalidade é a única designação teórico-filosófica que acolhe. Tal princípio fica claro quando o mesmo afirma:

“o nosso principal objetivo, com efeito, é estender ao comportamento humano o racionalismo científico, mostrando que, considerado no passado, ele é redutível a relações de causa e efeito que uma operação não menos racional pode transformar depois em regras de ação para o futuro. Aquilo a que se chamou o nosso positivismo é apenas uma consequência deste racionalismo” (Durkheim, 1995, p. 9).

O paradigma interpretativo também se inscreve na matriz da sociologia da regulação, mas a sua orientação subjetivista tende a tornar esta ligação implícita. Não

obstante o facto de, no âmbito deste paradigma, se postular o teor subjetivo da construção do mundo social e o facto de a realidade social ser entendida como uma rede de considerações e significados partilhados de forma intersubjetiva, o mundo é perspetivado como coeso e ordenado. O paradigma interpretativo deriva da tradição idealista do pensamento social de origem alemã, iniciada com o trabalho de Kant em meados do século XVIII e recuperada no início do século XX pelo movimento neo-idealista a que se associam nomes como Dilthey, Weber, Husserl e Schutz.

À luz dos paradigmas apresentados e do desenvolvimento da sociologia, é hoje genericamente aceite que à sociologia compete (mais do que a qualquer outra ciência) encontrar explicações para aquilo que acontece nas diferentes e complexas sociedades, tal como reconhece António Costa, ao afirmar: “um dos objetivos centrais da sociologia é, precisamente, o de explicitar e decifrar a gramática da vida social. A sociologia situa-se nesta articulação entre o conhecimento de todos – a experiência de vida nas sociedades contemporâneas – e o desconhecido de muitos: as lógicas ou as gramáticas do relacionamento interpessoal e a ação coletiva, da organização das sociedades e dos processos sociais” (A. Costa, 2001, p. 23). À sociologia impõe-se articular o que aparentemente é óbvio para a generalidade dos indivíduos com os fenómenos que apenas alguns são capazes de observar, interpretar e explicar, no que diz particularmente respeito à organização das sociedades e às relações interpessoais. Deste modo, compreende-se que: “a primeira verdade revelada pela sociologia é – as coisas não são o que parecem ser” (Berger, 2000, p. 32). Através do confronto assinalado, a sociologia confirma o distanciamento entre o que as coisas são e aquilo que aparentam ser, problematiza o que as evidências parecem tornar óbvio no momento e explica o que socialmente permanece implícito e impede que os indivíduos percebam o que está a acontecer com eles e o que acontece no mundo. Através da sociologia: “(...) os homens esperam, hoje, perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que está acontecendo com eles, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade” (Mills, 1982, p. 14). Assim, a sociologia necessita de: “(...) explicar os implícitos sociais, de questionar o pretensamente óbvio [e] de procurar ver para além das evidências imediatas” (A. Costa, 2001, p. 24).

Para Max Weber, o conceito “sociologia” designa: “uma ciência que pretende compreender, interpretando-a, a ação social e, deste modo, explicá-la causalmente no seu decurso e nos seus efeitos” (Weber, 1997, p. 21). É na linha do pensamento weberiano e, conseqüentemente, no campo da *sociologia compreensiva e*

*interpretativa*<sup>312</sup> que enquadrámos a nossa opção epistemológica, dando primazia, como é suposto, ao *ator social* (Digniffe & Beckers, 1997, p. 205), no sentido em que tentamos “explicar os comportamentos dos atores por meio das relações sociais em que eles se integram” (Touraine, 1996, p. 77), e à sua subjetividade na análise do social, como se constata a seguir:

“A ciência social repousa sobre premissas de valor, sobre escolhas e decisões subjetivas, mas mantém a validade universal dos processos de demonstração que emprega e das regras de demonstração a que obedece – e neles fundamenta a objetividade dos resultados que produz. (...) Weber distingue três procedimentos intelectuais: interpretar (*deuten*), compreender (*verstehen*), explicar (*erklären*) – quer dizer, dar conceptualmente conta da ação, apreender o sentido, estabelecer relações de causa a efeito” [S. Silva, 1988, p. 61 (itálico do autor)].

No nosso caso, nos aspetos relacionados (direta ou indiretamente) com a temática da avaliação do desempenho docente, procuramos, numa ótica contemporânea de *sociologia da ação*, analisar e compreender este *fenómeno* num quadro de referência assente na experiência subjetiva dos atores/professores. É no quadro de análise social atribuído à sociologia que se compreende a afirmação de António Costa: “uma das coisas que a sociologia faz ao analisar uma questão é encará-la como um *facto social*. Procura, desde logo, discernir em que medida um determinado fenómeno é um fenómeno social. (...) A análise sociológica é, sobretudo, uma análise das *relações sociais*. A perspetiva em que a sociologia se coloca ao procurar fazer luz sobre determinado acontecimento ou aspeto da sociedade consiste, antes de mais, em examiná-lo do ponto de vista do conjunto dos relacionamentos sociais, de interdependências entre indivíduos ou grupos, presentes na constituição desse fenómeno social” (A. Costa, 2001, pp. 20-21).

No sentido de explicitar os propósitos do paradigma da *sociologia compreensiva e interpretativa* e a nossa ação enquanto investigadores, socorremo-nos de Cohen & Manion quando referem: “o paradigma interpretativo (...) caracteriza-se por uma preocupação pelo indivíduo (...) [por] entender o mundo subjetivo da experiência humana”. Relativamente à atuação do investigador interpretativo, os autores em causa

---

<sup>312</sup> Sobre o paradigma da *sociologia compreensiva e interpretativa*, ver Louis Cohen & Lawrence Manion 1990).

acrescentam: “começa com o *indivíduo* e trata de entender *suas* interpretações do mundo em seu redor” (Cohen & Manion, 1990, p. 69 [itálico dos autores]).

Os aspetos que acabámos de assinalar sustentam, em grande medida, o processo de investigação enformado pelo recurso a diferentes técnicas de recolha de dados, das quais daremos conta oportunamente.

A propósito da abordagem sociológica centrada no indivíduo e nas dimensões que tal análise deve considerar, nomeadamente, o que acontece na sociedade (*história*), o que acontece na vida dos indivíduos (*biografia*) e o que acontece na estrutura social (*sociologia*), Mills defende:

“A ciência social trata de problemas de biografia, de história e de seus contactos dentro das estruturas sociais. São estes os três – biografia, história e sociedade – pontos coordenados do estudo adequado do homem. (...) Os problemas do nosso tempo – que incluem o problema de natureza mesmo do homem – não podem ser formulados adequadamente sem aceitarmos na prática a opinião de que a história é a medula do estudo social” (Mills, 1982, p. 156).

O paradigma da *sociologia compreensiva e interpretativa* opõe-se ao *padrão epistemológico da explicação sociológica* associado a Émile Durkheim (1995). Para o autor mencionado, a sociedade assume um papel fundamental enquanto promotora dos *fenómenos* sobre os quais recaem os processos do conhecimento sociológico. Compreende-se, assim, tal como refere Yáñez Casal, uma articulação sociológica constante entre o que sustenta o modo de interpretação da experiência e o comportamento ou fenómenos sociais. Deste modo, percebe-se que:

“os comportamentos humano-sociais de um indivíduo processam-se e constituem-se como respostas às ações intencionais dos outros (...) exteriorizados em símbolos que são interpretados adequadamente nos processos sociais (...) [;] as ações sociais dos indivíduos não são simplesmente dados, expressões de forças sociais exteriores, tais como sistemas, instituições, estruturas, costumes, tradições, e valores (...), mas sim atos e atividades construídas e protagonizadas por cada ator social num processo social contínuo de interpretações de sentidos” (Casal, 1996, p. 42).

Ainda na linha de pensamento de Weber e da sua importância para a emergência da fenomenologia, da etnometodologia e do interacionismo simbólico (Casal, 1996, p. 36), o nosso papel enquanto investigadores centra-se nos indivíduos e nas suas interpretações do fenómeno, procurando compreender como estes atores explicam e

constroem a explicação dada relativamente à avaliação do desempenho docente, sendo estes e as suas interpretações as principais fontes da construção do conhecimento sobre o facto estudado. Procuraremos, assim, num quadro de políticas educativas definido e implementado pelo XVII governo constitucional, entender as múltiplas consequências, para as pessoas, para os profissionais e para as organizações onde exercem as suas atividades, decorrentes da avaliação do desempenho docente definida pelo decreto regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

De acordo com Santos Silva (1988, p. 45), é na teoria kantiana do conhecimento que Weber fundamenta as suas conceções epistemológicas, enquadrando-as em quatro temas que considera indispensáveis à sociologia: i) irreducibilidade da realidade do saber; ii) a subordinação do objeto ao sujeito na relação cognitiva; iii) especificidade da análise das condutas humanas; iv) separação entre juízos de facto e juízos de valor.

Embora Weber faça referência a quatro aspetos que considera essenciais para a sociologia, privilegia, por um lado, o *ator social* enquadrado na perspetiva da *sociologia da ação* e, por outro, a subjetividade do mesmo, na medida em que o indivíduo é considerado um ser ativo. Referindo-se à *sociologia da ação* e ao enquadramento na mesma do conceito de *ator social*, Touraine considera que o objetivo daquela é “explicar os comportamentos dos atores por meio das relações sociais em que eles se integram” (Touraine, 1996, p. 77). Assim, Weber dá primazia à compreensão no sentido da *ação social* e ao papel do indivíduo no sentido de compreender e explicar o social, factos que levam o autor a atribuir demasiada importância aos *tipos ideais* e à sua configuração. A propósito dos tipos ideais, Giddens acrescenta:

“um tipo ideal é elaborado através da abstração e da combinação de um número indefinido de elementos que, se bem que sejam todos eles extraídos da realidade, raramente ou nunca nos surgem sob essa forma específica. (...) Um tipo ideal não é ideal num sentido normativo: não implica que a sua realização seja desejável. Podemos construir um tipo ideal de assassinato ou de prostituição. Um tipo ideal é um tipo puro num sentido lógico, e não num sentido exemplar: ‘na sua pureza conceptual, essa construção mental não pode existir empiricamente na realidade’” (Giddens, 2000, p. 201).

Sem ignorarmos a importância que a dimensão *técnica* assume nos processos de investigação, destacámos a relevância das dimensões *epistemológica* e *teórica* pelo papel que assumem na condução do processo de investigação e pelo sentido que lhe conferem, tal como Lessard-Hébert *et al.* (1994) no-lo referem.



## 1.2. Metodologia de referência

Tendo em atenção os aspetos epistemológicos privilegiados e convocando para a análise o apresentado por Mauss (1972), Lüdke & André (1986), Woods (1987) e Bell (2002), os procedimentos investigativos verificados permitem-nos enquadrar a análise na *investigação qualitativa de inspiração etnográfica*. O enquadramento na abordagem qualitativa torna-se ainda mais pertinente se tivermos em atenção a preocupação em descrever e interpretar de forma detalhada a realidade em análise sustentada pelas opiniões/interpretações dos atores privilegiados. O agora referido enquadra-se no que Bogdan & Biklen (1994, p. 11) mencionam, quando se pronunciam sobre a abordagem qualitativa: “(...) [trata-se de] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de percepções pessoais”.

Ao enquadrarmos a nossa proposta metodológica na abordagem qualitativa temos consciência, como referimos noutra parte deste trabalho, de que (em consonância com os aspetos que, do ponto de vista metodológico, sustentam cada uma das teorias) no nosso trabalho não faz sentido uma separação radical entre “qualitativo” e “quantitativo”, convocando, sempre que tal se justifique, dimensões quantitativas para nos ajudar a compreender e explicar a temática em análise. No entanto, de acordo com o defendido por Lessard-Hébert *et al.* (1994) e Coulon (1995), é notória na nossa investigação a relevância dos aspetos enfatizados nas metodologias qualitativas<sup>313</sup>.

Procurando clarificar os pressupostos que fundamentam as investigações qualitativas, Bogdan & Biklen (1994, p. 47) elencam cinco aspetos diretamente relacionados com a recolha e análise de dados, com as questões que o investigador privilegia e, ainda, com o sentido que os atores atribuem à ação. No sentido de confirmarmos o enquadramento da nossa investigação nos estudos qualitativos, comparámos cada um dos aspetos identificados com os comportamentos por nós adotados. Assim: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o principal instrumento de pesquisa [enformam estes pressupostos a organização escolar (AEscolas), na medida em que os dados recolhidos têm origem na mesma, e o recurso à observação participante, que fez do investigador o principal instrumento de pesquisa]; ii) a investigação é descritiva (todos os dados que recolhemos eram provenientes do contexto de investigação); iii) os investigadores privilegiam o processo, atribuindo

---

<sup>313</sup> Para uma análise mais pormenorizada, ver Michelle Lessard-Hébert *et al.* (1994) e, numa perspetiva idêntica e complementar, Alain Coulon (1995).

menos interesses aos resultados (o nosso interesse centrou-se no modo como os diferentes atores educativos viveram todo o processo de implementação do modelo de avaliação de desempenho docente); iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva (não tivemos a preocupação de confirmar ou infirmar hipóteses, mas sim de construir os resultados de acordo com os dados recolhidos); e, v), o significado reveste-se da maior importância. Foram as opiniões assumidas pelos diferentes atores relativamente à avaliação do desempenho docente que mereceram uma atenção especial da nossa parte<sup>314</sup>. Face ao mencionado, percebe-se que o estudo se tenha centrado na análise de fenómenos sociais no contexto em que os mesmos são produzidos, que o investigador se tenha baseado na vida diária dos atores e na forma como a descrevem e tenha procurado atribuir significado aos dados recolhidos, procedendo à sua interpretação.

Embora os aspetos referidos acima sejam os pressupostos que distinguem os estudos qualitativos, o certo é que nem todos os estudos tidos como qualitativos reúnem a totalidade dos aspetos mencionados. Por outro lado, associadas a este tipo de estudos estão também algumas técnicas de recolha de dados, situação que abordaremos mais adiante, em ponto específico.

Como já tivemos oportunidade de referir, o estudo levado a cabo, enquadrado no âmbito da sociologia da educação, centra-se numa unidade educativa concreta (AEscolas) e na análise de uma problemática específica (a avaliação do desempenho profissional docente). As investigações com as características que acabámos de apresentar são normalmente apelidadas de *estudo de caso* (Bogdan & Biklen, 1994; Pardal & Correia, 1995; Lüdke & André, 1986), ainda que Bogdan & Biklen (1994, p. 91) as enquadrem na tipologia de “estudo de caso de observação”. Pronunciando-se sobre o estudo de caso, embora tendo-se socorrido de Merriam, Bogdan & Biklen (1994, p. 89) escrevem: “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Sobre o estudo de caso de observação, a mesma dupla de autores acrescenta: “o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspeto particular desta” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 91). Por sua vez, Pardal & Correia (1995, p. 23), sobre os estudos de caso, referem: “correspondem a um modelo de *análise intensiva* de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em

---

<sup>314</sup> A propósito da especificidade das características dos estudos de caso, ver Menga Lüdke & Marli André (1986, pp. 18-21).

análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” [itálico do autor].

Do mesmo modo e independentemente da configuração que o estudo possa assumir, ou seja, ainda que na tipologia de Bogdan & Biklen (1994) o nosso estudo se enquadre no que os autores designam de *estudo de caso de observação* e, na classificação apresentada por Yin (2003), no designado por *estudo de caso descritivo*, a investigação é sempre condicionada pela intervenção do investigador e, conseqüentemente, pela sua *biografia* (Mills, 1982). A intervenção do investigador é regulada (sem que tal seja passível de ser completamente eliminado) pelos valores que o mesmo assume, pelo interesse e expectativas que deposita na investigação, pelas convicções culturais, políticas e sociais que defende. Contudo, se os aspetos da biografia não podem ser ignorados no que à intervenção do investigador diz respeito, também não o podem ser na análise sociológica dos sujeitos observados, isto é, as relações que os indivíduos estabelecem nos contextos sociais em que se inserem são condicionadas pelos *aspetos biográficos* já mencionados para o investigador.

Ainda a propósito do papel dos atores e da importância da *biografia* nas duas situações acima mencionadas, Carmo Moreira (2005, p. 154) refere:

“O cargo que o indivíduo exerce, os objetivos pessoais e profissionais que estabelece, os valores políticos que defende e a posição hierárquica que ocupa são aspetos que, de forma implícita ou explícita, condicionam a ação dos atores nos contextos organizacional e social, constituindo-se como aspetos extremamente importantes para analisar, compreender e explicar as dinâmicas da ação social e organizacional”.

Centrando-nos agora na perspetiva da investigação etnográfica e do proposto por Lüdke & André (1986, p. 16), “a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação”. Do mesmo modo, a questão da abordagem etnográfica como procedimento investigativo é abordada também por Woods quando destaca que:

“Interessa-se pelo que as pessoas fazem, como se comportam, como interatuam. Propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspetivas, motivações, e o modo como tudo isso se desenvolve ou muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspetivas dos membros do grupo. O que conta são os *seus* significados e interpretações” (Woods, 1987, p. 18).

Por outro lado, convocando a abordagem etnometodológica e, particularmente, o

que Coulon (1995, p. 106) considera serem os “princípios reguladores da etnometodologia no campo da educação” e o que Casal (1996, pp. 44-45) escreve, verificamos a presença de tais princípios na investigação que efetuámos, ou seja:

“trata-se, na perspetiva etnometodológica, de observar, estudar e analisar as atividades quotidianas dos membros de uma comunidade, associação ou grupo social organizado a partir deles próprios, isto é, a partir das formas que lhes imprimem, dos valores com que eles as avaliam e dos conhecimentos com que eles as executam. Em síntese, e fazendo jus ao termo e ao conteúdo da expressão etnometodologia, trata-se de estudar os ‘métodos’ que os atores sociais utilizam com o fim de construir e interpretar ‘a sua própria realidade e racionalidade enquanto comunidade ou grupo no seu dia-a-dia’”.

Centrada na especificidade e complexidade da organização educativa em estudo e na ação dos indivíduos que dela fazem parte, a análise privilegia a ação do indivíduo no contexto em que o mesmo está inserido, assim como o modo como cada ator influencia e é influenciado pelo contexto social do qual faz parte. Assim, compete ao investigador social, numa perspetiva de “compreensão interpretativa das interações humanas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53), observar e perceber o que leva os atores sociais a comportarem-se de acordo com determinadas regras, ou seja, a compreender a *ação social* dos mesmos e, logo, a centrar-se nos fenómenos sociais e na análise da ligação entre *estrutura e ação*.

Pronunciando-se sobre as regras que os *atores sociais* cumprem nos mecanismos de interação, Berry (1976, p. 38) menciona:

“as normas, regras de procedimento e conduta na vida social, são intrinsecamente sociais. São sociais na medida em que não apenas se referem à vida social, mas que são elas próprias um produto da vida social. Elas são parte da ‘sociedade’: são geradas no decurso da vida social e prescrevem o alcance e os limites à conduta na vida social. O indivíduo nasce numa sociedade e é socializado para aceitar as regras dessa sociedade que já existem antes dele”.

A propósito do sentido e do significado que os atores atribuem às suas ações, António Costa (2001, p. 21) salienta: “a análise sociológica está particularmente atenta às razões que os indivíduos dão para aquilo que fazem (...). Procurar compreender e interpretar o sentido que as pessoas atribuem às suas ações é um dos componentes fundamentais do trabalho sociológico”. Impõe-se, assim, a constituição de um quadro metodológico que nos permita fundamentar a leitura que fazemos da realidade, tendo

por base um processo de recolha de dados metodologicamente fundamentado e cuja informação seja feita a partir de pressupostos epistemológicos que salvaguardem a relação entre a dimensão teórica que privilegiamos e os dados empíricos recolhidos e organizados para o efeito.

## 2. Caracterização do contexto de investigação

### 2.1. Agrupamento de escolas: meio de inserção, escola-sede e escolas agrupadas

A unidade organizacional objeto de estudo que sustentou todo o nosso trabalho, no primeiro ciclo de avaliação do desempenho docente (2007/2009), no formato suportado pelo DL n.º 15/2007 e o DR n.º 2/2008, tem vindo a ser designada ao longo do texto como AEscolas (agrupamento de escolas). A denominação tem enquadramento na reconfiguração da estrutura de gestão a que as escolas têm sido sujeitas desde há uns anos, daí a opção pela designação.

O AEscolas (de configuração vertical) está localizado na zona norte do continente português, num concelho particularmente rural, onde o desenvolvimento económico-social se tem revelado pouco significativo. Deparámo-nos com freguesias onde a principal fonte de riqueza resulta da agricultura, ainda que em muitos casos complementada com a do trabalho desenvolvido noutras atividades realizadas no próprio concelho ou nos concelhos contíguos.

A escola-sede do Agrupamento iniciou a sua atividade no início dos anos 70, designando-se por preparatória, tendo evoluído mais tarde para Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos. Com o emergência do conceito de Agrupamento, já no século XXI, esta Escola passou a designar-se escola básica dos 2.º e 3.º ciclos de [nome] e, obviamente, a receber os alunos dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. Todavia, por inerência das políticas educativas *a posteriori* introduzidas e com implicações ao nível da administração e gestão do território educativo, em 2003 é criada uma nova unidade organizacional (agrupamento de escolas)<sup>315</sup>, com sede na EB 2-3, da qual passam a fazer parte estabelecimentos da educação pré-escolar (11), do 1.º ciclo do ensino básico (11) e do 1.º ciclo do ensino básico e JI (EB1/JI - 8), com as alterações decorrentes da reorganização, nomeadamente o aumento da área geográfica e educativa abrangida, área que permanece no momento do nosso estudo e que corresponde a 24 freguesias do concelho.

A nova unidade organizacional está integrada na direção de serviços da região do norte (DSRN). Na escola-sede (EB 2-3), para além das turmas de ensino regular a

---

<sup>315</sup> Despacho n.º 13 313/2003, de 8 de julho.

funcionarem em horário diurno, funcionam 2 turmas do curso de educação e formação (CEF) e 2 turmas de educação e formação de adultos (EFA).

Como facilmente se compreende, a escola-sede do AEscolas, em termos de estruturas físicas, para além de assegurar o cumprimento de finalidades das áreas pedagógicas (a título de exemplo, salas de aulas, laboratórios, sala de educação visual e tecnológica, laboratório de ciências naturais, sala de educação musical, sala de informática, biblioteca), assegura também as necessidades das áreas administrativas (funcionamento dos órgãos de gestão, secretaria, sala de professores, entre outros) e outras como, por exemplo, reprografia/papelaria, *buffet* cantina, sala dos alunos, salas de apoio ao estudo e um conjunto diversificado de serviços que servem, essencialmente, toda a população discente do agrupamento de escolas. Destes serviços destacamos os serviços de psicologia e orientação (SPO), o serviço de ação social escolar (SASE) e os serviços de apoio educativo e ensino especial. Por outro lado, há ainda a registar a existência da associação de pais e encarregados de educação com representação no conselho geral e no conselho pedagógico.

Em termos de anos de escolaridade, na escola-sede funcionam cinco anos de escolaridade, do quinto ao nono ano do ensino básico, com um total de 799 alunos distribuídos de acordo com o constante no quadro 21. Os dados relativos à caracterização da população escolar apresentados nos quadros 21 a 25 são os constantes no projeto educativo de escola (aprovado para o triénio 2007/2010), referindo-se apenas ao ano letivo 2007/2008, ano em que foi aprovado o referido documento. Por os dados não terem sido atualizados no ano letivo seguinte e por considerarmos que os dados agora apresentados são suficientes para caracterizar o agrupamento de escolas a este nível, não fazemos referência aos dados que dizem respeito ao ano letivo 2008/2009.

**Quadro 21 – Alunos por ciclo e ano de escolaridade (2.º e 3.º)**

Unidade educativa	Ano de escolaridade	N.º de alunos	N.º de turmas	Média de alunos por turma	% total	Sexo			
						M	%	F	%
<b>EB 2-3</b>	<b>5.º ano</b>	249	10	25	31,2	133	53,4	116	46,6
	<b>6.º ano</b>	234	9	26	29,3	121	51,8	113	48,2
	<b>7.º ano</b>	95	4	24	11,9	46	48,4	49	51,6
	<b>8.º ano</b>	64	3	21	8,0	32	50	32	50
	<b>9.º ano</b>	81	4	20	10,1	32	39,5	49	60,5
	<b>CEF- N2 1.º</b>	26	2	13	3,3	17	65,4	9	34,6
	<b>CEF- N2 2.º</b>	16	1	16	2,0	8	50	8	50
	<b>EFA –B2</b>	21	2	11	2,6	11	52,4	10	47,6
	<b>EFA –B3</b>	13	1	13	1,6	6	46,2	7	53,8
	<b>Total</b>	<b>799</b>	<b>36</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>406</b>	<b>50,8</b>	<b>398</b>	<b>49,2</b>

Nos jardins de infância do agrupamento, como se verifica na análise ao quadro 22, estão inscritas 500 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, distribuídas por 19 unidades educativas (identificadas pelas letras de “A” a “T”) das quais 8 fazem parte de unidades educativas com 1.º CEB.

**Quadro 22 – Crianças da educação pré-escolar**

Unidade educativa	N.º de alunos	N.º de turmas	N.º de alunos por turma	Sexo			
				M	%	F	%
A*	14	1	14	9	64,3	5	35,7
B*	13	1	13	6	46,2	7	53,8
C*	16	1	16	10	62,5	6	37,5
D	13	1	13	9	69,2	4	30,8
E*	19	1	19	9	47,4	10	52,6
F	25	1	25	14	56	11	44
G	61	3	20	33	54,1	28	45,9
H	70	3	24	38	54,3	32	45,7
I	21	1	20	13	61,9	8	38,1
J	13	1	13	9	69,2	4	30,8
L	25	1	25	11	44	14	56
M*	25	1	25	16	64	9	36
N*	22	1	22	12	54,5	10	45,5
O	14	1	14	6	42,9	8	57,1
P	15	1	15	7	46,7	8	53,3
Q*	37	2	19	21	56,8	16	43,2
R*	25	1	25	15	60	10	40
S	22	1	22	11	50	11	50
T	50	2	25	25	50	25	50
	<b>500</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>274</b>	<b>54,8</b>	<b>226</b>	<b>45,2</b>

\*EB1/JI (unidade educativa com jardim de infância e 1.º CEB)

No quadro 23 apresentamos, por estabelecimento de ensino, a distribuição dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico.

**Quadro 23 – Alunos do 1.º CEB**

Unidade educativa	N.º de alunos	N.º de turmas	N.º de alunos por turma	Total %	Sexo			
					M	%	F	%
A*	23	2	11	2,51	12	52,17	11	47,83
B*	19	2	10	2,08	9	47,37	10	52,63
C*	26	2	13	2,85	15	57,69	11	42,31
D*	28	2	14	3,07	15	53,57	13	46,43
E	31	2	15	3,40	12	38,71	19	61,29
F	120	6	20	13,14	63	52,50	57	47,50
G*	24	2	12	2,62	13	54,17	11	45,83
H*	213	10	21	23,33	115	53,99	98	46,01
I	82	4	20	8,98	43	52,44	39	47,56
J*	34	2	17	3,72	13	38,24	21	61,76
L*	46	3	15	5,04	28	60,87	18	39,13
M*	81	4	20	8,87	44	54,32	37	45,68
N	35	2	17	8,83	18	51,43	17	48,57
O*	34	2	17	3,72	17	50	17	50
P	26	2	13	2,85	13	50	13	50
Q	91	4	23	9,97	44	48,35	47	51,65
<b>Total</b>	<b>913</b>	<b>49</b>	<b>18,6</b>	<b>100</b>	<b>474</b>	<b>51,92</b>	<b>439</b>	<b>48,08</b>

\*EB1/JI (unidade educativa com 1.º CEB e jardim de infância)

A população docente do agrupamento de escolas é constituída por 182 professores distribuídos pelos diferentes níveis de ensino (quadro 24).



**Quadro 24 – Pessoal docente**<sup>316</sup>

Nível de ensino	N.º de docentes	Idade				Habilitações académicas		
		- 30	30 a 40	41 a 50	+ 50	Mestrado	Licenciatura	Bacharel
JI	24	a)	a)	a)	a)	1	a)	a)
1.º CEB	67	6	13	36	12	3	14	50
2.º CEB	51	4	14	19	14	3	43	5
3.º CEB	40	4	22	11	3	1	39	0
<b>Total</b>	<b>182</b>							

a) Sem dados no PE

Relativamente ao pessoal não docente, no quadro que se segue registamos informações sobre o mesmo, tendo em atenção a distribuição pelas unidades educativas, a idade e as habilitações literárias.

**Quadro 25 – Pessoal não docente**

Nível de ensino	N.º de funcionários	Idade				Habilitações				
		- 30	30 a 40	41 a 50	+ 50	4.º ano	6.º ano	9.º ano	12.º ano	Lic. ou +
JI	26	3	3	8	2	1	5	8	2	0
1.º CEB	34	2	5	16	11	11	13	10	0	0
2.º e 3.º CEB	39	6	9	12	12	7	15	8	5	4
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>36</b>	<b>25</b>	<b>19</b>	<b>33</b>	<b>26</b>	<b>7</b>	<b>4</b>

## 2.2.Os órgãos de administração e gestão do AEscolas e as estruturas de orientação educativa

Os agrupamentos de escolas, enquanto unidades orgânicas criadas no âmbito do DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, estão sujeitos a uma nova estrutura de organização e administração baseada (pelo menos do ponto de vista teórico) na institucionalização da participação da comunidade educativa nas decisões que diretamente interferem na vida escolar. Esta alteração do paradigma organizativo das instituições educativas (a aplicar em todos os níveis de ensino) introduziu modificações aos níveis da administração e

<sup>316</sup> A diferença entre o número total de professores registado no quadro (182) e o número de inquéritos aplicados (157) é justificada pelo número de entrevistas efetuadas (18), pelo número de docentes que se reformaram no decorrer do período em avaliação (5) e pelo número de docentes ausentes por doença prolongada.

gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, ainda que tenha sido na educação pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino que a mudança mais se tenha feito sentir.

No contexto da mudança que acabámos de referir e com o enquadramento previsto no regulamento interno do agrupamento de escolas e na legislação, a estrutura organizacional do AEscolas está consolidada nos órgãos de administração e gestão, nomeadamente no conselho geral, no diretor/direção executiva, no conselho pedagógico, no conselho administrativo e, como estruturas de orientação educativa que colaboraram com o conselho pedagógico e com a direção executiva, nos conselhos de docentes da educação pré-escolar e do 1.º CEB, nos departamentos curriculares de expressões, línguas, ciências exatas e naturais, ciências humanas e sociais.

A importância dos órgãos de administração e gestão nas organizações educativas é justificada, do ponto de vista da administração central e de acordo com a “legislação em vigor”<sup>317</sup>, do modo explicitado a seguir.

O conselho geral, de acordo com o DL n.º 75/2008, de 22 de abril, é o órgão de:

“(...) direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da lei de bases do sistema educativo”<sup>318</sup>.

O diretor, em conformidade com o normativo que sustenta a gestão, administração e autonomia das escolas, é o:

“(...) órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”<sup>319</sup>.

---

<sup>317</sup> A opção pelo recurso ao constante no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, deve-se ao facto de no “regulamento interno: triénio 2007/2010”, os órgãos de administração e gestão, no tocante à designação, composição e competências, entre outros aspetos, enformarem o constante no normativo em referência. A conformidade com o disposto no DL n.º 75/2008 é compreensível na medida em que o documento foi aprovado em março de 2009 e alterado em junho do mesmo ano, como se constata na declaração que integra o documento oficial e onde se afirma: “os membros do conselho geral transitório abaixo assinados subscrevem o regulamento interno deste agrupamento aprovado em reunião ordinária de 23 de março de 2009 com as correções introduzidas a 8 de junho do mesmo ano (...)”.

<sup>318</sup> DL n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 11.º, número 1.

<sup>319</sup> DL n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 18.º.

Contudo, o diretor é coadjuvado, no exercício das suas funções, por um subdiretor e por um número de adjuntos a definir de acordo com os critérios estabelecidos por despacho do membro do governo responsável pela área da educação.

Ainda de acordo com o normativo que mencionámos acima, o conselho pedagógico é o:

“(...) órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”<sup>320</sup>.

O conselho administrativo, com base no diploma legal que temos vindo a referir, é o:

“(...) órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor”<sup>321</sup>.

A referência, neste contexto, aos órgãos de administração e gestão e às estruturas de orientação educativa do AEscolas prende-se com aquilo que são as suas funções e, no âmbito destas, as funções que assumiram no processo de avaliação do desempenho docente, das quais demos conta no capítulo IV. Em função do descrito no regulamento interno, apresentamos a composição dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas (quadro 26) e as competências atribuídas aos mesmos (quadro 27), verificando tratar-se essencialmente das constantes no DR n.º 75/2008.

#### Quadro 26 – Constituição dos órgãos de administração e gestão

Conselho geral (representantes)	Diretor	Conselho pedagógico (cargo/função)	Conselho administrativo
. Pessoal docente (7) . Pessoal não docente (2) . Pais ou EE (5) . Alunos (1) . Autarquia (3) . Instituições representativas das atividades culturais, artísticas e científicas (3) . Diretor	Coadjuvado . Subdiretor (1) . Adjuntos (2)	. Diretor . Coordenador do CD do pré-escolar . Coordenadores do CD do 1.º CEB (2) . Coordenador de cada departamento curricular (4) . Coordenador dos DT . Representante dos SPO . Representante do pessoal não docente . Representante de pais e EE . Representante dos CEF . Coordenadora das BE/CRE . Coordenador de projetos	. Diretor . Adjunto . Chefe dos serviços administrativos

<sup>320</sup> DL n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 31.º.

<sup>321</sup> DL n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 36.º.

**Quadro 27 – Competências dos órgãos de administração e gestão**

Conselho geral	Diretor	Conselho pedagógico	Conselho administrativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos</li> <li>. Eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente DL n.º 75/2008</li> <li>. Aprovar o projeto educativo da escola e acompanhar a sua execução</li> <li>. Aprovar o regulamento interno do agrupamento sob proposta do conselho pedagógico</li> <li>. Emitir parecer sobre o plano anual de atividades, verificando a sua conformidade com o projeto educativo</li> <li>. Aprovar os planos anual e plurianual de atividades</li> <li>. Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades</li> <li>. Aprovar as propostas de contratos de autonomia</li> <li>. Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;</li> <li>. Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar</li> <li>. Aprovar o relatório de contas de gerência</li> <li>. Apreciar os resultados do processo de autoavaliação;</li> <li>. Promover o relacionamento com a comunidade educativa</li> <li>. Pronunciar -se sobre os critérios de organização dos horários</li> <li>. Autorizar, para apoiar o diretor, a constituição de assessorias técnico pedagógicas;</li> <li>. Elaborar nos primeiros trinta dias do mandato, o regimento interno do CG;</li> <li>. Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão;</li> <li>. Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, culturais, desportivas e científicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:               <ul style="list-style-type: none"> <li>.as alterações ao regulamento interno</li> <li>.os planos anual e plurianual de atividades</li> <li>.o relatório anual de atividades;</li> <li>.as propostas de celebração de contratos de autonomia</li> </ul> </li> <li>. Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.</li> <li>. Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas</li> <li>. Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral</li> <li>. Elaborar o plano anual de atividades e aprovar o respetivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo do conselho geral</li> <li>. Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de atividades</li> <li>. Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários</li> <li>. Distribuir o serviço docente e não docente</li> <li>. Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar</li> <li>. Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma</li> <li>. Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral</li> <li>. Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos</li> <li>. Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral</li> <li>. Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente e não docente, salvaguardando o regime legal de concursos</li> <li>. Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.</li> <li>. Compete ainda ao diretor:               <ul style="list-style-type: none"> <li>.representar a escola</li> <li>.exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente</li> <li>.exercer o poder disciplinar em relação aos alunos</li> <li>.intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente</li> <li>.proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Elaborar a proposta de projeto educativo da escola</li> <li>. Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos</li> <li>. Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia</li> <li>. Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente</li> <li>. Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos</li> <li>. Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas</li> <li>. Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</li> <li>. Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares</li> <li>. Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação</li> <li>. Incentivar e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural</li> <li>. Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários e a constituição de turmas</li> <li>. Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável</li> <li>. Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações recomendações</li> <li>. Elaborar o seu regimento interno</li> <li>. Definir os critérios de avaliação dos alunos e os indicadores para a avaliação do desempenho do pessoal docente</li> <li>. Elaborar regulamento próprio para a criação de quadros de excelência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral</li> <li>.Elaborar o relatório de contas de gerência</li> <li>. Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalização a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira</li> <li>. Zelar pela atualização do cadastro patrimonial de escola</li> <li>. Elaborar o regimento interno.</li> </ul>

### Quadro 28 – Estruturas de supervisão e orientação pedagógica

---

Coordenação de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar
Conselho de docentes do pré-escolar
Conselho de docentes do 1.º CEB
Departamento curricular de expressões
Departamento curricular de línguas
Departamento curricular de ciências exatas e naturais
Departamento curricular de ciências sociais e humanas
Conselho de grupo disciplinar
Área curricular não disciplinar
Conselho de turma
Conselho de diretores de turma
Coordenador de projetos
Serviços especializados de apoio educativo
Tutorias
Comissão de coordenação de avaliação do desempenho

---

No sentido de conhecermos melhor o contexto educativo em análise, e porque um dos aspetos que este modelo de avaliação de professores privilegia é a melhoria dos resultados escolares, fazemos agora referência, no âmbito dos documentos orientadores da ação organizacional do AEscolas, às principais áreas de intervenção e linhas de ação para a promoção do sucesso educativo: as constantes no projeto educativo e agora plasmadas no quadro 29.

### Quadro 29 – Áreas prioritárias e linhas de ação para a promoção do sucesso escolar

Áreas de intervenção	Linhas de ação
<b>Saúde</b> <ul style="list-style-type: none"><li>. A alimentação e atividade física</li><li>. A sexualidade</li><li>. A violência em meio escolar</li><li>. As infeções sexualmente transmissíveis designadamente VIH Sida</li><li>. O consumo de substâncias psicoativas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Desenvolver práticas e processos educativos geradores de uma sólida formação democrática</li><li>. Promover as adaptações curriculares assim como as metodologias necessárias à formação integral do aluno</li><li>. Promover a sinalização de alunos com NEE, no início do seu percurso escolar, de forma a adotar os planos de apoio mais adequados e eficazes</li><li>. Adequar convenientemente os currículos às características e necessidades dos alunos, bem como do meio socioeconómico envolvente</li><li>. Organizar iniciativas extracurriculares que se revelem como um contributo complementar na formação global do aluno</li><li>. Desenvolver iniciativas que sensibilizem os alunos para a salvaguarda do património ambiental e cultural do concelho</li><li>. Desenvolver iniciativas de proteção ambiental, em parceria com entidades públicas e privadas, com vista à sensibilização dos alunos relativamente à importância da floresta e dos rios</li><li>. Desenvolver iniciativas que visem a promoção de atitudes de solidariedade, cooperação, civismo e respeito pelos direitos humanos</li><li>. Promover ações de formação que visem dar respostas às necessidades do pessoal docente e não docente, tendo em conta as mudanças exigidas pelo projeto curricular de escola</li></ul>
<b>Cidadania</b>	
<b>Ambiente e património</b>	

### 3. Procedimentos metodológicos

#### 3.1 Seleção do contexto de investigação e escolha da temática

A seleção do *contexto de investigação* (Ruquoy, 1997, p. 96) (AEscolas) foi pautada por aspetos meramente associados à *biografia de investigador* (Mills, 1982; Bogdan & Biklen, 1994). Primeiro, impôs-se a ideia clara de que a recolha de informação passaria única e exclusivamente pelo investigador e, como tal, era necessário facilitar o processo. A este propósito, Bogdan & Biklen (1994, p. 108) referem: “a grande maioria das investigações qualitativas são aquilo que se designa por investigação de ‘cavaleiro solitário’, isto é, o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico, partindo só, para voltar com os resultados”. Segundo, considerou-se que o conhecimento que a familiarização com o contexto de investigação e com o tema proporcionava, a localização (em termos geográficos) desse mesmo contexto, a disponibilização de fontes documentais escritas e a disponibilidade dos *atores-chave* para o fornecimento de outro tipo de informações e, ainda, a necessidade de obter uma autorização formal por parte do responsável máximo da organização/AEscolas eram requisitos indispensáveis para que o processo de investigação fosse levado a cabo e que estes eram mais fáceis de alcançar num contexto que nos fosse familiar.

Com base no que acabámos de referir relativamente ao acesso ao contexto de investigação e com a experiência vivida no momento em que efetuámos a dissertação de mestrado, o facto de fazermos parte da organização educativa há já alguns anos permitiu-nos, por um lado, maior facilidade em obter a autorização formal e a cooperação indispensável por parte dos diferentes atores e, por outro, conciliar o processo de recolha de informação com o desempenho da atividade profissional (conciliação já por si difícil e ainda mais problemática se nos tivéssemos de deslocar para outro contexto). Paralelamente, a importância do primeiro contato e da aceitação do investigador na organização é enfatizada por Woods, quando escreve: “trata de vender-se a si mesmo como uma pessoa digna de crédito que leva a cabo um projeto de valor” (Woods, 1987, p. 38).

Por outro lado, a escolha do contexto de pesquisa e do *objeto de estudo* (Ruquoy, 1997, p. 96), contrariamente ao que Bogdan & Biklen (1994) aconselham, não tornou o investigador num *observador comprometido* (Woods, 1987) e, menos ainda,

refém do contexto de pesquisa. O processo de investigação foi conduzido, tendo em atenção o distanciamento e a imparcialidade que são devidos em qualquer procedimento de investigação (e que admitimos terem sido conseguidos). Deste modo, procurámos evitar o defendido por Woods quando afirma que: “em qualquer investigação a longo prazo é difícil evitar ver-se envolvido de alguma forma na vida do grupo ou da instituição” (Woods, 1987, p. 55).

A “ligação” ao contexto e a consequente familiarização e a interação do investigador com os diferentes atores e com o contexto em que estão inseridos facilitaram os processos de recolha de informação, de definição e de acesso aos *atores-chave* e, conseqüentemente, de produção do conhecimento. No processo em causa, os *atores-chave* ou *testemunhas privilegiadas* (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 69) ou, ainda, *informantes privilegiados* (A. Costa, 1986) revestiram-se da maior relevância, sobretudo em relação a informações específicas da avaliação do desempenho docente e do modo como o processo de avaliação foi implementado no AEscolas. As informações e opiniões recolhidas junto destes atores são únicas na medida em que estes também foram os únicos a desempenhar determinadas tarefas. No âmbito do papel que os informantes privilegiados assumem no acesso ao tecido social local, António Costa (1986, p. 132) afirma: “é frequente arranjar ‘informantes privilegiados’, interlocutores preferenciais com quem [o investigador] contacta mais intensamente, ou de quem obtém informações sobre aspetos a que não pode ter acesso direto”. Do mesmo modo, Barbier (1990, p. 215) acrescenta: “relativamente a certos pontos, os participantes numa ação são os únicos a deter as informações necessárias”.

Em relação à escolha da temática e ao envolvimento do investigador com o objeto de estudo, a literatura científica disponível aponta também para alguns aspetos que podem comprometer o processo em análise. Do mesmo modo, e como afirmámos quando nos referimos à aproximação do investigador ao contexto de investigação, pensámos ter conseguido o distanciamento desejável. A aproximação à temática facilitou-nos muito o trabalho empírico, na medida em que o conhecimento de que dispúnhamos sobre o assunto permitiu-nos a identificação imediata dos atores-chave e o reconhecimento das principais fontes de informação. Reconhecemos os benefícios da opção por um objeto de estudo que nos é familiar. Porém, a escolha da temática deve-se, essencialmente, à mudança de paradigma no processo de avaliação do desempenho profissional docente e ao nosso interesse pela problemática.

O DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, enforma um novo modelo de avaliação do

desempenho docente que em muito se distancia dos modelos de avaliação até então implementados em Portugal. Se o modelo em si é inédito, a contestação que mereceu por parte da classe docente também ficou para a história da educação em Portugal como algo até então não observado, não verificado, pelo número de iniciativas que desencadeou (vigílias, manifestações, greves, entre muitas outras formas de manifestação), pela convergência de opiniões por parte de todas as organizações sindicais representativas dos professores (o que levou à criação de uma plataforma sindical), pelo emergir de grupos/associações (que desapareceram da mesma forma que apareceram), pelos debates que desencadeou na Assembleia da República e na sociedade civil, pelo recurso à mensagem por SMS para “concentrações” em locais de destaque na sociedade (governos civis e câmaras municipais), assinalando apenas aquilo que nos parece mais expressivo do processo de contestação então verificado. Contudo, das muitas iniciativas implementadas pelos professores para manifestarem o seu descontentamento, as manifestações públicas realizadas em Lisboa foram as que assumiram maior visibilidade a nível nacional e internacional, sobretudo a que reuniu na capital portuguesa (de acordo com informações sindicais, de comentadores de opinião e das próprias forças de segurança) mais de cem mil representantes de um grupo profissional que, à data, se aproximava dos cento e cinquenta mil professores.

Se o que acabámos de mencionar espelha um pouco do vivido na sociedade civil, nas escolas o clima de contestação e revolta era também notório. Na organização educativa objeto de estudo, realizaram-se plenários de professores, redigiram-se documentos que foram enviados para diferentes órgãos e organismos, no sentido de provar a inadequabilidade do modelo. Muitos foram os docentes que assinaram um documento em que se recusavam a ser avaliados (embora a generalidade dos mesmos, nos dias que se sucederam à entrega do documento no órgão de gestão, se tenha dirigido ao mencionado órgão para que o referido pedido não fosse considerado, para que o seu nome fosse “riscado”). O vivido a nível da sociedade em geral e o presenciado na organização educativa em análise relativamente ao processo da avaliação do desempenho docente despertou o nosso interesse pela temática.

Porém, contrariamente ao que é suposto e pelas razões que invocámos quando nos referimos à escolha do objeto de estudo e do contexto de investigação, partimos para a investigação com ideias claras relativamente aos aspetos que queríamos estudar, aos atores-chave e, ainda, aos documentos a analisar e aos procedimentos a adotar. Não observámos para determinar o que fazer e como fazer; a área de trabalho estava a



*priori* delimitada.

Com a presente investigação pretendíamos analisar o novo modelo de avaliação do desempenho docente sustentado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Por um lado, numa perspetiva histórica, pretendíamos conhecer os modelos de avaliação de professores até então implementados em Portugal e em que medida o novo modelo diferia dos anteriores. Por outro lado, numa perspetiva sociológica, procurámos: observar, analisar e interpretar a forma como o modelo foi implementado; conhecer a opinião de diferentes atores relativamente aos pressupostos teóricos que enformam o modelo, às características do mesmo e, ainda, às suas consequências (positivas ou negativas, implícitas ou explícitas) aos níveis pessoal, profissional e organizacional; e, por último, mas não menos importante, perceber as racionalidades intrínsecas ao modelo de avaliação do desempenho docente promovido pelo Ministério da Educação, enquadrando-as na conjuntura política e económica no momento vivida em Portugal.

### **3.2. Questões orientadoras**

Às metodologias qualitativas está associada a ênfase que é dada ao contexto de investigação, nomeadamente à observação dos sujeitos e à construção do conhecimento sustentado pela descoberta. Na perspetiva apresentada, e com base na informação que fomos recolhendo no decorrer do processo de investigação, delineámos as questões que entendemos serem as mais pertinentes e construímos a nossa teoria relativamente à avaliação do desempenho docente. Assim, os propósitos que se seguem sustentaram a orientação do trabalho:

- 1- aprofundar conhecimentos sobre a avaliação em geral e a avaliação do desempenho docente em particular, nomeadamente as razões que se encontram na base da emergência e da centralidade que assumiu;
- 2- avaliar as consequências pessoais, profissionais e organizacionais da introdução/implementação de um sistema de avaliação do desempenho docente, confrontando o(s) discurso(s) oficial(ais) com a(s) realidade(s) observada(s);

- 3- conhecer os limites e as potencialidades da avaliação do desempenho docente.

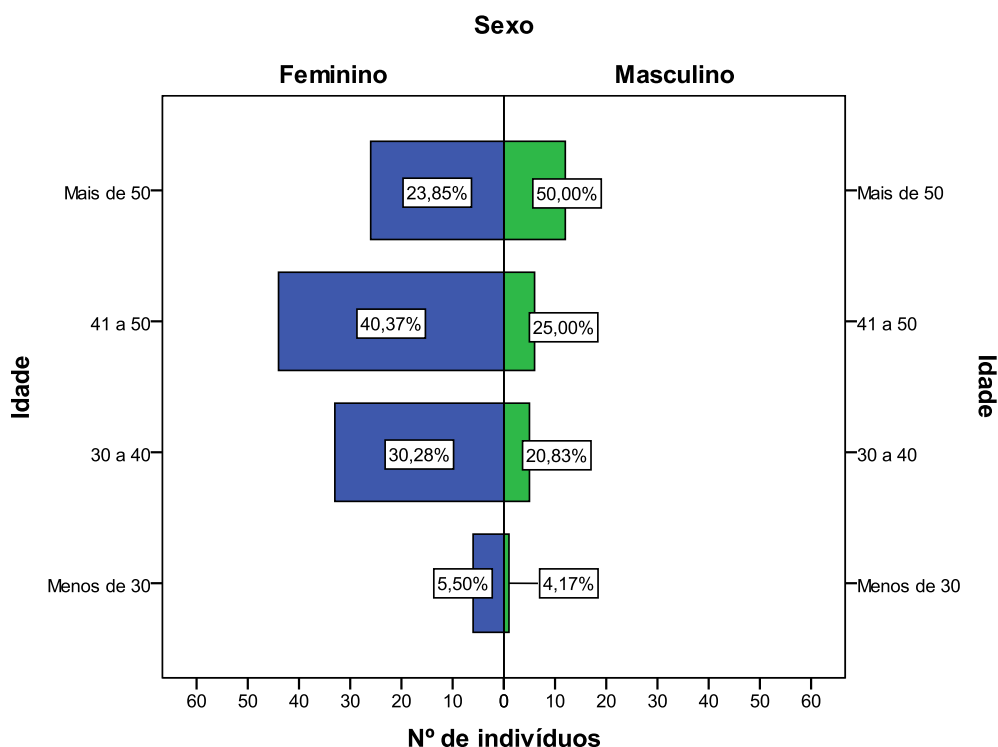
Num processo em que a *ação real* era a privilegiada, isto é, por um lado, as interpretações e práticas dos diferentes atores-chave relativamente à avaliação do desempenho docente e, por outro lado, as consequências profissionais, pessoais e organizacionais da mesma avaliação, a *ação prescritiva*, também mencionada por Licínio Lima (1998a), ou seja, o modelo de avaliação do desempenho docente, sustentado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, e os pressupostos que o sustentam, não foi, no entanto, ignorada. O confronto entre a perspetiva dos atores e o definido pela administração central, sustentado pelas diferentes teorias sobre avaliação do desempenho profissional docente, enformou o trabalho agora apresentado.

### **3.3. Amostra: constituição e caracterização**

Ainda que as possibilidades de escolha para a definição da amostra sejam diversificadas, a nossa opção estratégica foi sustentada pela adequabilidade ao objeto de investigação e pela relevância que os atores assumiam no campo de estudo. Contudo, e sem ignorarmos o proposto por Glaser & Strauss (1967), ao qual acedemos por intermédio de Flick (2005), ao considerar que a *amostragem teórica* é a que melhor se adequa às conceções da investigação qualitativa, tivemos em atenção que a recolha de informação junto dos docentes se processou, como já referimos, com base em procedimentos metodológicos diferentes no que diz respeito às técnicas de recolha de informação e à população abrangida, o que determinou os critérios para a definição da(s) amostra(s).

Relativamente às técnicas de recolha de informação, referimo-nos ao *inquérito por questionário* e à *entrevista*. Quanto aos atores envolvidos, o inquérito por questionário foi “aplicado” a todos os docentes *avaliados* que, no primeiro momento de avaliação do desempenho docente (2007/2009), exerceram funções no AEscolas. Trata-se, na classificação de Gherhardt (1968), como menciona Flick (2005), da *amostra total*.

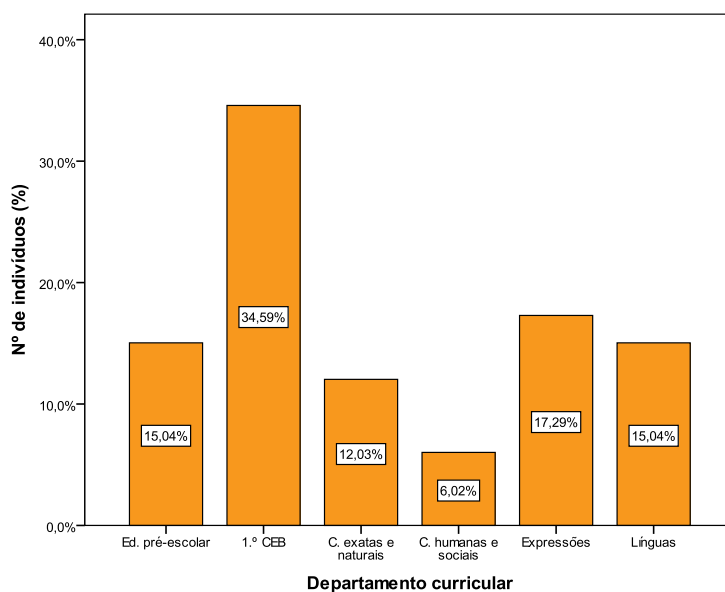
No gráfico 1 registamos os atores inquiridos em função do sexo e idade.



**Gráfico 1 – Docentes por sexo e idade**

Pela pirâmide etária (gráfico 1), observa-se que a população amostral feminina é substancialmente maior do que a masculina, constituindo 81,95% da amostra, sendo composta maioritariamente por elementos com idades entre os 41 e 50 anos (40,37%) e 30 e 40 anos (30,28%). Do mesmo modo, verificamos que a amostra masculina segue o padrão de população envelhecida, com 50% dos seus elementos com idades superiores a 50 anos, e que os dois géneros apresentam uma percentagem de elementos com menos de 30 anos muito reduzida (5,50% e 4,17%). A prevalência dos indivíduos do sexo feminino confirma aquilo que muitos estudos revelam: a profissão de professor é uma profissão exercida essencialmente por mulheres. Ao que podemos acrescentar: e também envelhecida!

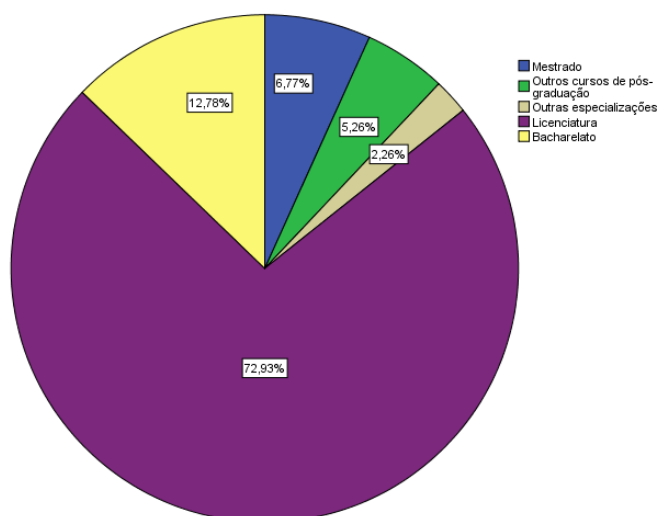
No gráfico 2 caracterizamos a população de acordo com o departamento curricular a que pertence.



**Gráfico 2 – Docentes por departamento curricular**

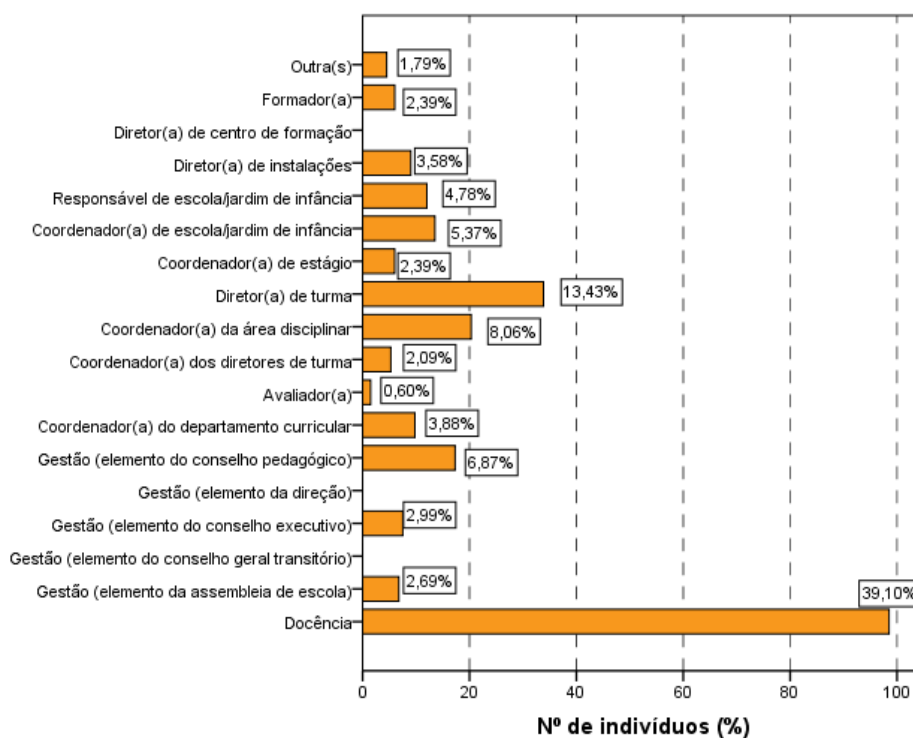
A distribuição do número de docentes por departamento curricular não é homogénea. O 1.º CEB é o departamento com maior percentagem de docentes (34,59%). Esta disparidade percentual do 1.º CEB em relação aos restantes departamentos é explicada pelo facto de do AEscolas fazerem parte, para além da EB 2 e 3, todas as escolas do 1.º CEB do concelho, o que acontece também com os jardins de infância.

Ainda no sentido de caracterizarmos a amostra no tocante às habilitações académicas, apresentamos de seguida o gráfico 3 onde verificamos que o grau de licenciado (72,93%) é a habilitação literária da maioria dos docentes, seguindo-se-lhe o grau de bacharel, obtido por 12,78% dos inquiridos.



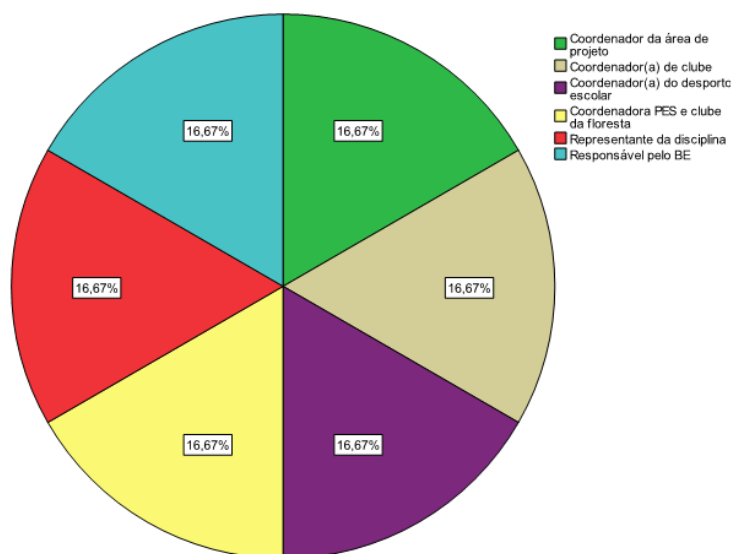
**Gráfico 3 – Habilitações académicas dos docentes**

No gráfico 4A, que exibimos a seguir, a caracterização centra-se nas funções desempenhadas pelos docentes ao longo da carreira, constatando-se, como é óbvio, que a docência é a principal função dos inquiridos, com 39,10%, seguindo-se-lhe (e por acumulação) a de direção de turma, assumida por 13,43% da amostra, e a de coordenador(a) de área disciplinar, com 8,06%.



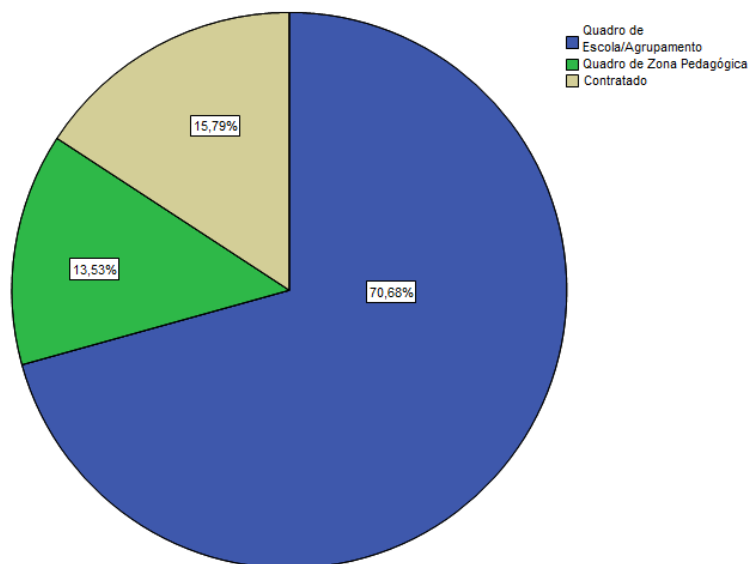
**Gráfico 4A – Cargos desempenhados pelos docentes até 2007**

No entanto, apresentamos a seguir (gráfico 4B) outros cargos assinalados pelos inquiridos e exercidos ainda no período que antecede 2007. A análise do gráfico revela percentagens de desempenho mais homogêneas do que as anteriormente apresentadas.



**Gráfico 4B – Outros cargos desempenhados pelos docentes até 2007**

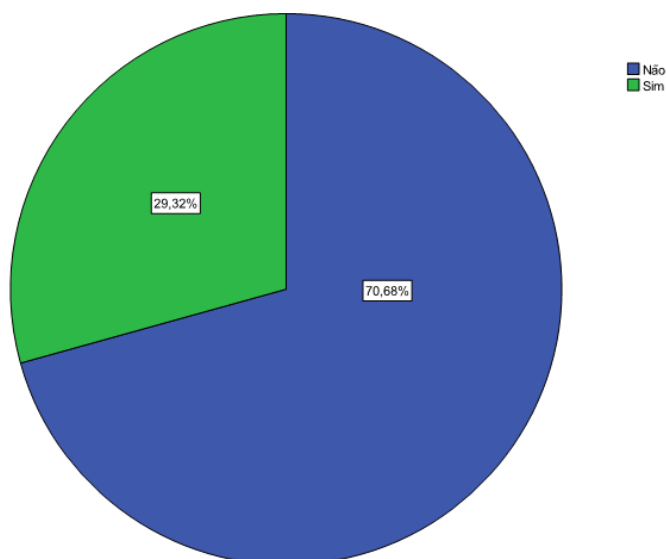
No gráfico 5 caracterizamos a amostra em função da sua situação profissional, constatando-se que a esmagadora maioria (70,68%) faz parte dos quadros do agrupamento, o que nos parece justificar-se pela faixa etária da maioria dos docentes (mais de 40 anos).



**Gráfico 5 – Situação profissional dos docentes**

Por outro lado, quisemos também saber a percentagem de docentes que, no ciclo

avaliativo de 2007/2009, solicitou a avaliação da componente científico-pedagógica, verificando-se que a maioria dos docentes (70,68%) recusou este tipo de avaliação.



**Gráfico 6 – Solicitação de avaliação da CCP**

Ainda no âmbito da amostra e do processo de avaliação do desempenho docente, procurámos verificar a existência de correlações possíveis entre algumas variáveis. Relativamente à correlação entre o pedido de avaliação da componente científico pedagógica e a necessidade da avaliação do desempenho docente, uma vez que se verificou um *p-value* de  $0,422 > 0,05$ , conforme podemos observar pela tabela 1, consideramos um nível de significância (n.s.) de 5%; assim, rejeita-se a hipótese de correlação estatisticamente significativa entre a opinião quanto à necessidade da avaliação do desempenho do docente e a solicitação da avaliação da componente pedagógica.

**Tabela1 – Teste de qui-quadrado à correlação entre a avaliação da CCP e a necessidade da ADD**

	Valor	g.l.	p-value
<b>Pearson Qui-Quadrado</b>	3,882	4	0,422
<b>Nº de Casos Válidos</b>	133		

Paralelamente, quisemos verificar se havia qualquer correlação entre a solicitação da componente científico-pedagógica e o tempo de serviço dos docentes,

tendo-se procedido ao teste de qui-quadrado. Através deste, constatamos que o p-value é de 0,003, inferior a 0,05, logo a 5% n.s. não se rejeita a hipótese de correlação estatisticamente significativa entre o tempo de serviço total dos inquiridos e a solicitação da avaliação da componente pedagógica. Assim, com um nível de confiança de 95%, podemos afirmar que há indícios de correlação estatisticamente significativa entre o tempo de serviço total dos inquiridos e a solicitação da avaliação da componente científico-pedagógica.

**Tabela 2 – Teste de qui-quadrado para a correlação entre a solicitação da avaliação da CCP e o tempo de serviço total dos inquiridos**

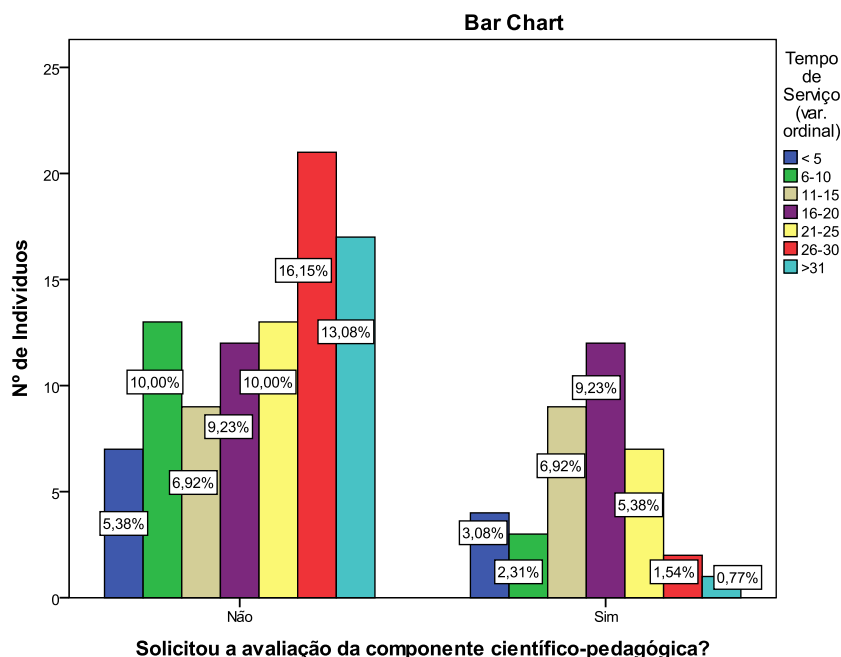
	Valor	g.l.	p-value
<b>Pearson Qui-Quadrado</b>	<b>19,766</b>	<b>6</b>	<b>0,003</b>
<b>Nº de Casos Válidos</b>	<b>130</b>		

De modo a estudar mais pormenorizadamente de que modos estão correlacionados a solicitação da avaliação da CCP e o tempo de serviço, procede-se à criação de uma tabela de validação cruzada (tabela 3). Na sua análise constatamos que as faixas de tempo de serviço que estão associadas a uma menor taxa de solicitação da avaliação da componente científico-pedagógica são as faixas dos indivíduos com tempos de serviço compreendidos entre os 26 e 31 anos e superiores a 31 anos, com 8,7% e 5,6% taxas de adesão, respetivamente. As faixas com maior adesão à solicitação da avaliação da componente científico-pedagógica são aquelas com tempos de serviço compreendidos entre os 11 e os 15 anos e entre os 16 e 20 anos, ambos com taxas de 50,0%.

**Tabela 3 – Validação cruzada da solicitação da avaliação da CCP e do tempo de serviço total**

			Tempo de Serviço						Total	
			< 5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30		>31
<b>Solicitou a avaliação da componente científico-pedagógica?</b>	<b>Não</b>	<b>Frequência</b>	7	13	9	12	13	21	17	92
		<b>% Tempo de serviço</b>	63,6%	81,3%	50,0%	50,0%	65,0%	91,3%	94,4%	70,8%
	<b>Sim</b>	<b>Frequência</b>	4	3	9	12	7	2	1	38
		<b>% Tempo de serviço</b>	36,4%	18,8%	50,0%	50,0%	35,0%	8,7%	5,6%	29,2%
<b>Total</b>		<b>Frequência</b>	11	16	18	24	20	23	18	130
		<b>% Tempo de serviço</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%





**Gráfico 7 – Tempo de serviço segundo a solicitação ou não da avaliação da CCP**

Pelo gráfico 7 vê-se, tal como previsto através da tabela de contingência, que os tempos de serviço com maiores taxas de solicitação da avaliação da componente científico-pedagógica situam-se entre os 11 e os 20 anos, sendo estas taxas de solicitação iguais às de não solicitação, ou seja, correspondem a 50% de adesão em cada intervalo de tempo de serviço. Verifica-se, ainda, que a taxa de não solicitação da avaliação da componente científico-pedagógica é muito elevada para os tempos de serviço de mais de 26 anos, sendo as respetivas taxas de solicitação muito baixas.

A situação evidenciada pelo gráfico 7 pode ser explicada, de certa forma, pelos efeitos que a avaliação do desempenho docente tem em termos de progressão na carreira (os docentes posicionados nos primeiros escalões são aqueles que mais penalizados poderão ser) e, por outro lado, pela “obrigatoriedade” da avaliação da componente científico-pedagógica a que os docentes dos 2.º e 4.º escalões estão sujeitos.

A entrevista, na impossibilidade de ser aplicada à totalidade dos docentes, foi aplicada a um grupo de atores previamente definido ou, na designação de António Costa (1986), *informantes privilegiados*. A amostra *não probabilística ou empírica* permitiu ao investigador determinar o critério de seleção dos atores. Para o efeito, seleccionámos a amostra em função da sua adequação ao objeto de estudo, privilegiando os atores que

desempenharam cargos de *avaliador* e outros com um papel preponderante (direto ou indireto) no processo de avaliação do desempenho docente, no primeiro momento de aplicação do modelo aprovado pelo DR n.º 2 /2008, de 10 de janeiro. De acordo com o mencionado, entrevistámos docentes que assumiram funções de avaliadores de professores que solicitaram a avaliação da componente científico-pedagógica e, na maioria dos casos, assumiam também funções de coordenador de departamento curricular e, por inerência do cargo que acabámos de referir, eram igualmente membros do conselho pedagógico e da comissão de coordenação de avaliação do desempenho<sup>322</sup>. Dos atores que não assumiram a função de avaliadores, na perspetiva de avaliação que referimos anteriormente, destacámos, para além do presidente do conselho pedagógico, os membros do conselho executivo, o presidente do conselho geral e a presidente da associação de pais do agrupamento. O conhecimento adquirido por estes atores no desempenho das suas funções permitiu ao investigador o acesso a informações de todo impossível de observar ou de recolher em qualquer tipo de documento. Das dezanove entrevistas efetuadas, constituíram o *corpus* de análise sete entrevistas que, depois de transcritas, foram “devolvidas” aos autores no sentido de se certificarem que o transcrito correspondia às suas opiniões.

Ainda em relação à definição da amostra e numa perspetiva diferente da apresentada e sustentada pela lógica dos métodos indutivos, Isabel Guerra (2006) admite não fazer qualquer sentido designar de *amostra* os universos de análise qualitativa. Para a autora, a amostra está associada a uma representatividade estatística e não a uma representatividade social.

No quadro seguinte, apresentamos informações relativas aos entrevistados, ao local das entrevistas e à duração das mesmas. Por razões que se prendem com o número de entrevistas e a impossibilidade de as reproduzirmos na totalidade, optámos por transcrever na íntegra (assinalado com asterisco) aquelas em que os entrevistados, pelos

---

<sup>322</sup> Da comissão de coordenação de avaliação do desempenho fazia parte, para além dos coordenadores de departamento curricular (3) e da coordenadora dos diretores de turma, o presidente do conselho pedagógico (e executivo), embora não assumindo a função de coordenador da referida comissão. Questionado o último elemento referido sobre a “delegação de competências” e a designação do coordenador de departamento de ciências humanas e sociais para coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho, o presidente do conselho pedagógico afirma que a decisão se deveu ao princípio que defende de que o poder designado deve estar distribuído e não concentrado numa única pessoa e também às qualidades (profissionais e pessoais) que o docente revela. Colocada a mesma questão ao coordenador da já mencionada comissão, este começou por referir que desconhecia a obrigatoriedade do presidente do conselho pedagógico coordenar aquele “órgão”, do mesmo modo que desconhecia também as razões da sua nomeação, assim como da nomeação dos restantes elementos.

cargos que desempenhavam, assumiam responsabilidades acrescidas no processo de avaliação do desempenho docente e, paralelamente, funções de avaliador.

**Quadro 30 – Entrevistas realizadas**

<b>Função desempenhada</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Duração</b>
Presidente dos conselhos executivo/diretor e pedagógico e membro da CCAD*	06/04/2010	AEscolas	1.27h
Presidente da CCAD/ coordenador do DCHS /membro do CP*	21/04/2010	Idem	2.11h
Coordenador do conselho de docentes/DEPE*	02/03/2010	Unidade educativa	1.32h
Coordenador do conselho de docentes/1.º CEB*	24/02/2010	AEscolas	1.40h
Coordenador do DCE*	08/03/2010	Idem	1.15h
Coordenador do DCCEN*	11/03/2010	Idem	1.00h
Coordenador do DCL*	15/03/2010	Idem	0.55h
Presidente do conselho geral	30/03/2010	Idem	1.18h
Subdiretor	09/03/2010	Idem	1.17h
Diretora adjunta (representante do pré-escolar)	16/03/2010	Idem	1.49h
Diretora adjunta (representante do 1.º CEB)	30/03/2010	Idem	1.50h
Subcoordenador do conselho de docentes /1.º CEB	22/02/2010	Unidade educativa	1.06h
Professor avaliador A (DCL)	24/03/2010	AEscolas	1.38h
Professor avaliador B (DCCEN)	29/04//2010	Unidade educativa	1.36h
Professor avaliador C (DCHS)	23/04/2010	AEscolas	1.09h
Professor avaliador em comissão de serviço A (DCE)	08/03/2010	Idem	1.26h
Professor avaliador em comissão de serviço B (DCE- ensino especial)	09/03/2010	Idem	0.46h
Professor avaliador requisitado/externo	22/04/2010	Unidade educativa	1.08h
Presidente da associação de pais	31/03/2010	AEscolas	0.28h
Total			25.51h

### 3.4. Processo de recolha de dados

Centrando-nos agora no contexto da metodologia adotada, em consonância com o apresentado por Carmo Moreira (2005), são muitas as correntes metodológicas passíveis de serem convocadas para a análise do social. Porém, a nossa proposta metodológica, tendo como referente alguma da literatura disponível sobre metodologias de investigação em ciências sociais, enquadra-se em diferentes dimensões e perspetivas teóricas (das quais já demos conta) que, na prática, convergem para a análise do nosso objeto de estudo.

Formalizado o acesso ao contexto de investigação, definidos os objetivos da

pesquisa e o objeto de estudo, delineámos o processo de indagação, nomeadamente no que diz respeito à recolha de informação e, conseqüentemente, ao contacto com os informantes privilegiados. Assim, identificámos um conjunto de indivíduos que, pelo contributo que poderiam dar na elaboração dos resultados, se destacaram no processo de investigação.

No que diz respeito aos contactos com o contexto de investigação e seus atores, a presença do investigador no contexto facilitou aquilo que a literatura designa como *primeiro contacto* (Woods, 1987), “aceitação” do investigador (Lüdke & André, 1986; Woods, 1987), a negociação do acesso ao objeto de pesquisa (Bell, 2002) e, também, a obtenção da *autorização formal* (Bogdan & Biklen, 1994)<sup>323</sup> de acesso ao contexto de pesquisa, indispensável num processo de investigação como o que nos propúnhamos realizar. O facto de fazermos parte da organização educativa, a apresentação formal e objetiva do projeto a desenvolver e, ainda, a garantia do cumprimento do princípio da confidencialidade, do anonimato das fontes e do uso da informação para fins exclusivamente académicos contribuíram para uma aceitação imediata do pedido formulado.

Quanto à recolha de informação, foi a articulação ponderada (por nem tudo poder ser estudado) entre os objetivos de investigação e o objeto de estudo que determinou a opção metodológica e, enformada por esta, a escolha dos instrumentos de recolha de informação que melhor a servem. Partindo do apresentado e dos princípios de que as metodologias qualitativas seriam as metodologias a privilegiar, de que no campo da investigação qualitativa muitas são as práticas de investigação que aí se enquadram e, ainda, de que associados a estas práticas estão também diferentes paradigmas de interpretação sociológica e diferentes mecanismos de recolha, análise e tratamento do material recolhido, definimos as técnicas de recolha de dados que entendemos melhor se adequarem aos propósitos deste estudo. Das técnicas privilegiadas destacámos a entrevista *semi-estruturada* (Bogdan & Biklen, 1994; Pardal & Correia, 1995) ou, na terminologia de outros autores, *semidirectiva* (Ruquoy, 1997; Ghiglione & Matalon, 1992), a *observação participante* (Lessard-Hébert *et al.*, 1994; Haguette, 2000) e a pesquisa e *análise documental* (Saint-Georges, 1997; Bardin, 1991).

---

<sup>323</sup> Para uma abordagem complementar dos procedimentos a adotar no processo de obtenção de acesso à instituição, consultar Uwe Flick (2005).

As técnicas de investigação privilegiadas<sup>324</sup>, para além de se constituírem como as mais adequadas ao contexto de investigação, facilitaram a recolha e tratamento da informação. A eficácia de cada técnica está associada ao tipo de informação que se pretende recolher. Compreende-se, deste modo, que “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua que é perguntada” (B. Santos, 1987, p. 48).

No entanto, se as técnicas que acabámos de mencionar, do ponto de vista teórico, nos remetem para o que a generalidade da literatura disponível sobre metodologia da investigação em ciências sociais denomina de metodologias qualitativas, não podemos deixar de mencionar a importância do recurso ao inquérito por questionário neste processo de recolha de informação. Esta técnica, genericamente associada às metodologias de investigação quantitativa (o que pode parecer um paradoxo, ou seja, o recurso à mesma num contexto de uma investigação qualitativa), permitiu-nos recolher informação extremamente pertinente no âmbito da avaliação do desempenho profissional docente. Se, do ponto de vista teórico, a associação do inquérito por questionário às metodologias quantitativas faz sentido, também nos parece pertinente problematizar o mesmo instrumento tendo como referente o proposto por Bruyne *et al.* (1975), como referem Lessard-Hébert *et al.* (1994) ao elencar e justificar a importância que assumem as quatro dimensões que, de acordo com as suas conceções, qualquer processo de investigação tem implícitas e que, de uma forma mais ou menos explícita, se articulam ao longo de todo o processo de investigação. Os autores em causa definem e enquadram: no *pólo epistemológico*, a construção do objeto de pesquisa e as linguagens a utilizar; no *pólo teórico*, a definição dos procedimentos metodológicos no que se relaciona com a organização das hipóteses e a definição de conceitos; no *pólo morfológico*, os procedimentos de recolha e tratamento da informação; e, no *pólo técnico*, para além dos instrumentos de recolha de informação, o processo de recolha e tratamento da informação (Lessard-Hébert, *et al.*, 1994, pp.17-27). Em função do exposto, o inquérito por questionário enquadra-se numa perspetiva que vai para além da dimensão técnica e, logo, é suscetível de ser utilizado como instrumento de recolha de informação, tanto em investigações que enfatizam os procedimentos qualitativos como naquelas em que prevalecem os métodos quantitativos. No sentido do proposto por De Bruyne *et al.* e da adequabilidade do inquérito por questionário a investigações de

---

<sup>324</sup> A propósito da categorização e classificação das técnicas de investigação, cf. João Almeida & José Pinto (1976).

carácter qualitativo, Manuel Silva (2006, p. 431) refere a necessidade de se ter em atenção um conjunto diversificado de aspetos, nomeadamente o tipo de questões utilizadas, a metodologia de investigação privilegiada, o modo de tratamento e análise dos dados recolhidos e, ainda, as conclusões apresentadas. Por outro lado, e no sentido de justificar a articulação entre as duas correntes metodológicas acima mencionadas, Isabel Guerra (2006) afirma que faz cada vez menos sentido o antagonismo entre metodologias quantitativas e metodologias qualitativas. A autora justifica a sua posição com base no recurso a procedimentos ditos quantitativos para o tratamento de informação dita qualitativa. São opiniões do tipo das apresentadas que sustentam a aproximação entre as perspetivas sistémicas e compreensivas. Contudo, ainda que não faça qualquer sentido opor metodologias positivistas às metodologias compreensivas, admite-se um distanciamento metodológico, teórico e epistemológico entre as diferentes formas de construir o conhecimento.

Convocando o que acima mencionámos em relação ao enquadramento das técnicas de investigação no domínio das metodologias qualitativas e metodologias quantitativas, percebe-se como um procedimento metodológico pode revestir-se de diferentes formas, dependendo da fase do processo e da orientação que o investigador lhe impõe. A combinação de diferentes técnicas e a sua complementaridade permitiram um estudo mais aprofundado da temática da avaliação do desempenho docente, validando assim a opção tomada pelo que alguns autores definem por hibridismo metodológico.

De seguida, procedemos a uma abordagem mais pormenorizada de cada uma das técnicas mencionadas acima, procurando enquadrá-las no processo da investigação propriamente dito.

### **3.4.1. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário<sup>325</sup>, tal como já referimos, constituiu o principal mecanismo de recolha de informação, sobretudo por dar forma à técnica que, na opinião de diferentes autores (Ghiglione & Matalon, 1992; Quivy & Campenhoudt, 1992; Bell, 2002), melhor se adequa à recolha de informação junto de um número expressivo de

---

<sup>325</sup> Para uma abordagem mais aprofundada, ver Rodolphe Ghiglione & Benjamin Matalon (1992) e Judith Bell (2002).

peças. Contudo, se o aspeto assinalado traduz uma vantagem, não podemos deixar de registar os seus inconvenientes no que diz respeito à fixação das representações dos atores inquiridos, como no-lo refere a generalidade dos autores que se pronunciam sobre esta técnica e que já registámos.

No processo em causa, tendo em atenção o número de atores a interrogar e o tempo disponível para o efeito, identificámos mais vantagens do que inconvenientes na utilização do inquérito para a recolha de informação. Do mesmo modo, na elaboração do mesmo, para além das características da população a inquirir, tivemos também em atenção a estrutura e configuração e o tipo de questões, tendo a informação a recolher sido agrupada da seguinte forma: dados pessoais e profissionais (parte I); avaliação e a profissão (parte II); aspetos formais do modelo de avaliação (parte III); e efeitos da avaliação de desempenho (parte IV). O inquérito, depois de sujeito a um pré-teste no sentido de aferir a interpretação dos inquiridos, foi dirigido a todos os professores (avaliados) que, no primeiro ciclo de avaliação do desempenho docente (2007-2009), exerceram funções letivas no AEscolas. No quadro 31 assinalamos os inquéritos aplicados e a(s) correspondente(s) taxa(s) de retorno.

**Quadro 31 – Inquéritos aplicados e inquéritos respondidos<sup>326</sup>**

Exercício de funções	Inquéritos aplicados	Inquéritos respondidos
		AEscolas 97
	Outras escolas/grupamentos 57*	39 (68,42%)
	Total 154 (100%)	133 (86,36%)

\*A exercer funções noutras escolas/agrupamentos no momento da aplicação do inquérito (inquéritos enviados pelo correio).

Como salientam os diversos autores que estudámos, o inquérito por questionário pode assumir diferentes configurações (nomeadamente: questões abertas, questões que “obrigam” a respostas de escolha múltipla ou de posicionamento face a uma escala de

<sup>326</sup> A diferença entre o número de inquéritos aplicados (157) e o número total de professores registado no quadro (182) é justificada pelo número de entrevistas efetuadas (18 docentes), pelo número de docentes ausentes por doença (2) e pelo número de docentes que se reformaram no decorrer do período em avaliação (5).

atitudes, questões fechadas ou, até mesmo, a reunião de dois ou mais tipos de questões). Assim, optámos por adotar um questionário com diferentes tipos de perguntas. No entanto, tivemos também em atenção: os “domínios” em que pretendíamos recolher informação, ou seja, aquilo que pretendíamos saber; a objetividade da pergunta, de forma que todos os inquiridos lhe atribuíssem o mesmo significado; a imparcialidade ou neutralidade da questão de modo que nenhuma sugerisse alguma resposta, em particular; e, ainda, a ordem pela qual apresentámos as questões. A propósito do posicionamento das questões no inquérito, pode ler-se: “uma mesma questão, colocada no início ou no fim de um questionário, antes ou depois de uma outra questão, poderá portanto suscitar respostas diferentes” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 111). Para garantir que cada questão fosse interpretada da mesma forma por todos os inquiridos, procedemos à realização de um pré-teste junto de indivíduos com características idênticas às dos nossos inquiridos, procedimento que implicou a reformulação de algumas questões, precisamente para permitir uma interpretação o mais consensual possível.

Na construção do documento, na tipologia de questões proposta pelos autores que acabámos de citar<sup>327</sup>, no que ao *conteúdo* diz respeito, as *questões de facto* (assim designadas pelo facto de os dados poderem ser recolhidos através da consulta de documentos e não necessariamente através do inquérito) permitiram-nos recolher informações relativas aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos e as *questões de opinião* foram as privilegiadas para recolher informações sobre a avaliação e a profissão, o modelo de avaliação de desempenho docente em estudo e o desempenho da profissão docente. No que diz respeito à *forma* que as questões podem tomar, no primeiro caso, as questões foram, essencialmente, *abertas* e, no segundo, todas as questões foram formuladas tendo em tenção aquilo que aos autores designam por *questões fechadas*, ainda que num *continuum* entre o *discordo totalmente* e o *concordo totalmente*, de acordo com a tipologia de Likert.

Retomando a questão da estrutura do inquérito, a opção pela organização privilegiada prendeu-se com a adequabilidade do inquérito, em geral, e das questões, em particular, aos propósitos da investigação. Com cada uma das partes procurámos encontrar respostas para as questões que pretendíamos ver esclarecidas.

Na parte I, condensámos os dados pessoais e profissionais dos inquiridos, agrupando-os em função da idade, do sexo, do departamento curricular a que

---

<sup>327</sup> Para uma outra abordagem aos diferentes tipos de questões, confrontar Judith Bell (2002).



pertencem, da situação profissional na estrutura da carreira docente, do tempo de serviço docente e do tempo de serviço consecutivo no AEscolas e, ainda, das habilitações académicas. As respostas a estas questões permitem problematizar, entre muitas outras dimensões, em que medida os fatores “género” e “tempo de serviço” (total e na organização educativa em análise) podem interferir na análise da temática em questão (avaliação do desempenho docente). Do mesmo modo, permitem-nos recolher informação e perceber até que ponto a situação profissional dos inquiridos (uma vez que este aspeto determina o vínculo com a administração central e, ainda que implicitamente, uma posição na pirâmide hierárquica da organização educativa) interfere no desempenho profissional dos docentes. Ainda na primeira parte, colocámos uma questão sobre os cargos pedagógicos desempenhados ao longo da carreira e no período correspondente ao primeiro ciclo avaliativo e, noutra questão, a opção adotada relativamente à avaliação da componente científico-pedagógica no processo de avaliação do desempenho docente.

Na parte II, as questões centram-se nas atitudes dos inquiridos face à avaliação e à profissão. Num *continuum* entre o *discordo totalmente* e o *concordo totalmente*, numa escala de atitudes de cinco opções, como nos é apresentada por Likert, os indivíduos inquiridos manifestaram a sua opinião sobre a necessidade e objetividade da avaliação do desempenho docente e sobre o facto de o mérito ser o processo mais justo de promoção/progressão e de a avaliação do desempenho docente contribuir para o desenvolvimento profissional. As questões colocadas aos inquiridos enformam o descrito no normativo como principais propósitos da avaliação do desempenho profissional docente.

Na parte III, a ênfase recai sobre os aspetos formais do modelo de avaliação em análise e a atitude dos inquiridos face aos mesmos. Para o efeito, os inquiridos continuaram a pronunciar-se com base nas afirmações apresentadas relativamente às exigências do modelo e na escala de atitudes referida na segunda parte. Deste modo, os inquiridos pronunciaram-se sobre: a definição de objetivos individuais e a importância dos mesmos para a legitimação do processo de avaliação; a observação de aulas como condição indispensável para a avaliação da componente científico-pedagógica; a redução da taxa de abandono escolar como responsabilidade do professor; a avaliação efetuada por “pares”; a definição de quotas para as menções qualitativas de topo (*Excelente* e *Muito bom*); a inclusão no processo de avaliação da apreciação dos pais; a pertinência da ficha de autoavaliação e da entrevista individual; a importância da

formação contínua de professores no desenvolvimento profissional e a consideração da mesma para a avaliação do desempenho docente; a duração do período avaliativo (2 anos); a importância dos instrumentos de registo normalizados; as menções avaliativas e, ainda, a adequação do modelo.

Na parte IV, a recolha de opiniões centrou-se nas atitudes sobre os efeitos da avaliação de desempenho. Assim, procurámos saber se a avaliação do desempenho docente contribuiu para a melhoria: das condições de aprendizagens dos alunos; dos resultados escolares; do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; e, ainda, do funcionamento das escolas. Por outro lado, pretendemos perceber até que ponto a avaliação do desempenho interferiu nas relações profissionais, de amizade e familiares dos professores e promoveu a partilha de materiais e experiências entre professores bem como maior disponibilidade dos docentes para participarem em atividades escolares, não enquadráveis nas atividades letivas. Por último, quisemos perceber se a avaliação de desempenho permitiu diferenciar corretamente os professores, se o medo passou a fazer parte do quotidiano dos docentes e se a democracia foi a primeira vítima do processo de avaliação do desempenho docente.

### **3.4.2. Inquérito por entrevista**

A entrevista serve para recolher a opinião de envolvidos no processo relativamente ao mesmo. A informação recolhida é fundamental para avaliar a importância do projeto. No entanto, na generalidade das investigações (atendendo ao número de atores envolvidos), por indisponibilidade de recursos humanos e de tempo, dificilmente seria possível entrevistar todos atores. Deste modo, torna-se necessária uma atenção redobrada no que diz respeito à estruturação da entrevista que não pode, de modo algum, ignorar o tipo de informação que o investigador quer recolher. Contudo, a escolha dos entrevistados é feita de modo aleatório, com exceção dos atores-chave que dispõem de informações consideradas da maior importância para a investigação e que apenas eles podem disponibilizar.

A entrevista foi cuidadosamente preparada, permitindo-nos recolher conhecimentos, opiniões e atitudes dos entrevistados/*avaliadores* relativamente a questões direta ou indiretamente ligadas à avaliação do desempenho profissional docente. Para o efeito, entendemos a entrevista como “(...) uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes,

comportamentos, conhecimentos, etc., do entrevistado relativamente a certas questões ou matérias” (Erasmie & Lima, 1989, p. 85). Este instrumento de recolha de informação, como podemos constatar nos estudos de diferentes autores sobre metodologias da investigação, está associado às pesquisas efetuadas junto de *atores-chave*. Assim, a realização da entrevista a atores que, pelas funções que desempenhavam, pela responsabilidade que assumiam e pelos conhecimentos que possuíam sobre o objeto de estudo, se constituíram como *atores-chave* no processo possibilitou-nos obter informações a que, sem o recurso a esta técnica, seria impossível aceder<sup>328</sup>. São os *atores-chave* que: “(...) abrem perspetivas em toda a frente metodológica. Podem ser fonte de grandes volumes de informação, pois em certa medida são observadores participantes (...)” (Woods, 1987, p. 100). No que diz respeito às representações dos atores, a entrevista, independentemente da forma que assuma no processo de investigação, seja aplicada isoladamente ou como complemento de outras técnicas de investigação, torna-se mais vantajosa.

Do mesmo modo, à entrevista está associada a ideia de que é a técnica mais utilizada nas investigações qualitativas (Villar Angulo, 1987), independentemente do tipo de entrevista que se privilegie. No estudo em causa, como já referimos, optámos pela *entrevista semi-estruturada* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135; Pardal & Correia, 1995, p. 65) que, não sendo totalmente livre, também não obedeceu a um conjunto imperturbável de questões previamente definidas, possibilitando-nos elencar um conjunto de perguntas orientadoras colocadas no desenrolar da “conversa”, sem preocupação de cumprir a ordem pela qual apareciam descritas no guião. Todavia, as perguntas orientadoras “conduzem” a conversa, reduzindo a possibilidade do entrevistado se afastar daquilo que são os propósitos da investigação. Procurámos seguir o fio condutor do pensamento do entrevistado e orientar o diálogo no sentido das afirmações proferidas pelo nosso interlocutor respeitarem o objeto de estudo, até porque na *entrevista de investigação* (Ruquoy, 1997) é ao entrevistador que compete definir as relações interpessoais. Nas questões formuladas, tivemos em consideração a

---

<sup>328</sup> A análise da temática pode ser aprofundada através de diferentes autores, dos quais destacamos: para uma abordagem aos procedimentos a adotar, cf. Ghiglione & Matalon (1992); para a definição de uso e tipo de entrevistas, cf. Danielle Ruquoy (1997), Rodolphe Giglione & Benjamin Matalon (1992), Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt (1992), Robert Bogdan & Sari Biklen (1994), Luís Pardal & Eugénia Correia (1995), Peter Worsley (1974), Menga Lüdke & Marli André (1986), Peter Woods (1987), Judith Bell (2002), Teresa Haguette (2000), Uwe Flick (2005); e para uma abordagem diferente das referidas, mas complementar, ver Michelle Lessard-Hébert *et al.* (1994), William Goode & Paul Hatt (1973), Louis Cohen & Lawrence Manion (1990), Ramon Perez Juste & Lucio Martinez Aragon (1992) e, ainda, Luis Villar Angulo (1987) e Rafael Bisquerra (1989).

especificidade e clareza das perguntas, no sentido de orientar o entrevistado para a resposta a determinados aspetos essenciais no processo de investigação. Para assegurar o cumprimento dos propósitos da entrevista, em situações pontuais, foi necessário, no decorrer da conversa, retomar algumas questões que, embora já respondidas, “exigiam” uma abordagem mais aprofundada.

Na esteira de Ruquoy (1997), a técnica em causa, baseada em diferentes sistemas de representações, de normas e de valores manifestados pelos nossos interlocutores, possibilitou o acesso a diferentes interpretações sobre o mesmo assunto. Do mesmo modo, permitiu a desconstrução dos discursos proferidos por estes atores e a interpretação dos mesmos no quadro de análise que definimos, e, ainda, a construção de um novo discurso.

Quanto às *condições sociais da entrevista* (Ruquoy, 1997, p. 96)<sup>329</sup>, para além de se tratar de um processo de negociação participado em que os nossos interlocutores tiveram conhecimento dos objetivos do nosso estudo, da garantia do uso da informação para fins exclusivamente académicos, da confidencialidade das informações recolhidas e dos esclarecimentos sobre todas as questões que lhes poderiam suscitar dúvidas, tivemos também em atenção o *quadro espaço-temporal e a relação com a investigação* (Ruquoy, 1997, p.102)<sup>330</sup>. Definidas e cumpridas as condições para que a entrevista se realizasse com êxito, os nossos interlocutores aceitaram e disponibilizaram-se para cederem algum do seu tempo, sem esperar qualquer contrapartida.

A *relação social entrevistador/entrevistado* (Ruquoy, 1997, p. 100) beneficiou do facto do entrevistador fazer parte do contexto de investigação e do facto da entrevista não desencadear consequências negativas para o entrevistado, na medida em que se destinava a fins exclusivamente académicos. Do mesmo modo, o facto de o investigador integrar o corpo docente da escola facilitou também a *estratégia do primeiro contacto* (Lüdke & André, 1986; Woods, 1987) com as pessoas selecionadas e as estratégias dos contactos seguintes.

Por outro lado, numa perspetiva de análise da linguagem não-verbal, analisámos também uma diversidade de comportamentos e atitudes traduzidos nos silêncios, na entoação dada a determinadas palavras ou frases, nos sorrisos, nas expressões e, ainda,

---

<sup>329</sup> Esta perspetiva pode ser complementada com o contributo de Rodolphe Ghiglione & Benjamin Matalon (1992).

<sup>330</sup> Idem.

nas alterações de ritmo. Este tipo de informação, possível com a gravação do discurso em registo áudio (com autorização prévia do autor) e nunca possível numa resposta escrita, permitiu complementar e confirmar o que tinha sido dito.

### 3.4.3. Pesquisa e análise documental

Enquanto técnicas indissociáveis e complementares da investigação, a pesquisa e análise documental<sup>331</sup> incidiram, essencialmente, sobre documentos escritos recolhidos no contexto de investigação e outros documentos oficiais provenientes da administração central que agrupamos no quadro que se segue.

**Quadro 32 – Documentos recolhidos e analisados**

<b>Tipo de documentos</b>	
<b>Documentos elaborados “no” AEscolas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 13 atas do conselho pedagógico</li> <li>. 13 atas da comissão de coordenação de avaliação do desempenho</li> <li>. Regimento interno da CCAD</li> <li>. 21 atas do conselho de docentes do pré-escolar</li> <li>. 13atas do conselho de docentes do 1.º CEB</li> <li>. Regulamento interno</li> <li>. Projeto educativo</li> <li>. Projeto curricular de agrupamento</li> <li>. Requerimento – avaliação da componente científico-pedagógica</li> <li>. Requerimento – avaliador do mesmo grupo de recrutamento do avaliado</li> <li>. Esclarecimentos emitidos pela CCAD</li> <li>. Moção para o pedido de suspensão do modelo de ADD</li> <li>. Instrumentos de registo utilizados no processo de ADD</li> </ul>
<b>Diplomas legais (documentos emanados da administração central)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. DL n.º 240/2001, de 30 de agosto</li> <li>. DL n.º 241/2001, 30 de agosto</li> <li>. DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro</li> <li>. DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro</li> <li>. Despacho n.º 7465/2008, de 13 de março</li> <li>. DR n.º 11/2008, de 23 de maio</li> <li>. Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho</li> <li>. Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho</li> <li>. DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro</li> <li>. Despacho n.º 3006/2009, de 23 de janeiro</li> </ul>

Os dados pré-existentes, como Quivy & Campenhoudt (1992) os designam,

<sup>331</sup> A este propósito e com perspetivas similares ou complementares, ver Pierre Saint-Georges (1997), Michelle Lessard -Hébert *et al.* (1994), Alain Coulon (1995), Isabel Guerra (2006) e Peter Woods (1987).

permitiram-nos a *triangulação* (Lüdke & André, 1986; Cohen & Manion, 1990)<sup>332</sup> de alguma da informação recolhida, particularmente através das entrevistas, e o acesso a informações disponíveis apenas em documentos específicos (atas de reuniões da comissão de coordenação de avaliação do desempenho, dos diferentes departamentos curriculares e das reuniões do conselho pedagógico, regulamento interno, projeto educativo, projeto curricular, plano anual de atividades, entre outros)<sup>333</sup> e que constituíram o *corpus* de análise, ou seja, “(...) o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos [e interpretativos]” (Bardin, 1991, p. 96). A *pesquisa documental* (Saint-Georges, 1997) enquadra-se num mecanismo de recolha de documentos escritos direta ou indiretamente relacionados com a realidade observada e elaborados no contexto da mesma e sobre a mesma. A *análise documental* (Lessard-Hébert *et al.*) consiste no processo de análise efetuada pelo investigador aos documentos resultantes da pesquisa documental. Na perspetiva dos autores em causa, “a análise documental, espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos” (Lessard-Hébert *et al.*, 1994, p. 143).

O trabalho do investigador no processo que acabámos de referir passa pela articulação entre um conjunto de informações (os dados recolhidos de forma objetiva e suscetíveis de serem analisados por outros e os dados que recolheu através da observação) e o conhecimento teórico que possui sobre o objeto de estudo. Todavia, trata-se de um mecanismo intrinsecamente ligado a fatores subjetivos, tais como os valores, os interesses e as preferências do investigador.

Os documentos acima referidos enquadram-se na categoria, proposta por Erasmie & Licínio Lima (1989), de *fontes primárias*, por serem produzidos no período de tempo mais próximo do objeto de estudo, no nosso caso, durante o período de investigação. O último aspeto mencionado leva Bell (2002) a designá-los do mesmo modo. O acesso às *fontes* (Saint-Georges, 1997, p. 17; Bell, 2002, p. 91) foi facilitado com a disponibilização de cópias em suporte de papel e de ficheiros em formato digital,

---

<sup>332</sup> A questão da triangulação dos dados recolhidos e a importância da mesma pode ser aprofundada em Michelle Lessard-Hébert *et al.* (1994).

<sup>333</sup> Para uma abordagem mais pormenorizada sobre documentos de recolha e análise pertinente, estudar Peter Woods (1987), Menga Lüdke & Marli André (1986) e Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt (1992).

o que nos possibilitou a análise dos documentos e todo o processo de produção de informação. Tal como afirma Marcelo García (1995, p. 44), “‘dar sentido’ aos dados qualitativos significa reduzir notas de campo, discrepâncias, explicações, justificações, etc. [...]. Significa também estruturar e representar estes conteúdos, e por último, extrair e confirmar umas conclusões mais compreensivas”. Este processo, tal como referimos anteriormente, beneficiou do facto de fazermos parte do contexto de investigação. As dificuldades surgidas registam-se no âmbito da análise documental. Mesmo que para nós não tenham sido surpresa (uma vez que já tínhamos vivido uma experiência similar no contexto da investigação para a elaboração da dissertação de mestrado), as dificuldades encontradas prendem-se com o conteúdo das atas analisadas, ou seja, com a “ausência de conteúdo”. Embora as ordens de trabalhos suscitem uma dinâmica de análise, discussão e reflexão, em termos de registo aparece (quando aparece) a decisão final e, por vezes, pouco clara ou esclarecedora, com exceção dos aspetos que são superiormente regulamentados, em que é descrito o que o documento/Lei prevê. Compreende-se, deste modo, que nem sempre o mais importante estava escrito nas atas que analisámos. Pronunciando-se sobre a ausência de informação nas atas, Licínio Lima refere: “as atas não revelam nem esclarecem tudo (...) [;] tendem a fixar mais decisões do que os processos e as discussões, escondem, ou simplesmente não registam, certos factos, tendem a oferecer uma versão ‘oficial’ da realidade, até pelo facto de o seu conteúdo ser ‘negociado’” (L. Lima, 1998a, p. 370, nota n.º 32).

#### **3.4.4. Análise de conteúdo**

No contexto da análise documental que incidiu sobre os documentos registados no quadro 32, abordamos agora a análise de conteúdo enquanto processo de tratamento de informação a que os documentos foram sujeitos.

O processo de organização da análise, à semelhança do que acontece com outras técnicas, obedeceu às diferentes fases que a literatura disponível para o efeito recomenda: pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados, sendo que o tratamento de resultados pressupõe a inferência e a interpretação de dados (Bardin, 1991, p. 95). Aos procedimentos elencados por Bardin acresce, de acordo com Vala (1986), a definição dos objetivos e do quadro de referência teórico que, na nossa investigação, coincidia com a análise das perspetivas dos professores *avaliadores* e com a função de coordenação nas estruturas de orientação educativa relativamente à

avaliação do desempenho profissional docente e de outros materiais previamente selecionados.

Na fase de pré-análise, o processo foi pacífico na medida em que a *escolha dos documentos* a serem submetidos a análise não constituiu qualquer problema, uma vez que o *corpus* tinha sido previamente definido, ou seja, as entrevistas efetuadas aos atores-chave e já transcritas, entre outros materiais. Identificados os documentos, numa perspectiva de *procedimentos exploratórios*, efetuámos uma leitura prévia que nos permitiu aprofundar algumas impressões e dar os primeiros passos na forma como pretendíamos estruturar a informação, tendo como fio condutor o nosso objeto de estudo.

Na sequência da análise efetuada, procedemos à elaboração de *indicadores* sustentados pelo “*recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização*” (Bardin, 1991, p. 100 [itálico do autor]) e à preparação do material (agora no tocante ao registo da informação).

Concluída a fase de pré-análise, procedemos à exploração do material que, na prática, se traduziu na administração das decisões tomadas anteriormente, com base em regras previamente formuladas.

Relativamente ao tratamento dos dados e à análise dos resultados obtidos, partimos das categorias pré-definidas, entendendo “categorias” como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo [...]) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1991, p. 117). Assim, as categorias criadas, tendo em atenção a sua adequação à nossa realidade, centram-se na representação dos inquiridos: sobre a avaliação e a profissão; os aspetos formais do modelo de avaliação; e os efeitos da avaliação do desempenho. A categorização permite, em primeiro lugar, a reprodução simplificada dos dados brutos, ainda que as inferências finais sejam “efetuadas a partir do material reconstruído” (Bardin, p. 119). Assim, procurámos saber o que cada um dos entrevistados tem em comum com os outros. Paralelamente, com base nas informações que considerávamos mais importantes criámos as *unidades de registo* (Vala, 1986, e Bardin, 1991), sustentando as mesmas em *unidades de contexto* (Vala, 1986; Bardin, 1991). As unidades de registo, de acordo com Bardin (1991, p. 104), correspondem ao “segmento de conteúdo a considerar como unidade de base”, podendo variar entre a palavra ou a frase, e as unidades de contexto servem de “unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde[m] ao segmento da mensagem, cujas



dimensões (...) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo” (Bardin, 1991, p. 107).

O processo de inferência que é suposto na interpretação dos dados da análise de conteúdo apoia-se, de acordo com Bardin (1991, p. 133), nos elementos constitutivos de qualquer processo de comunicação: por um lado, na mensagem e no suporte ou canal e, por outro, no emissor e no recetor, enquanto polos de inferência. No contexto das entrevistas, assumem-se como emissores ou produtores da mensagem os docentes entrevistados, sendo que a mensagem expressa e representa os emissores. A mensagem, ou seja, as entrevistas, constituiu-se como o ponto de partida para a análise e a *significação* realizou-se a partir das significações que a mensagem fornece. As inferências efetuadas encontram-se plasmadas no capítulo da análise de dados (capítulo VI).

Por outro lado, reconhecemos a fragilidade referente às questões de *fidelidade* e *validade* (Vala, 1986, p. 116) presentes em qualquer técnica de investigação, mas com dificuldades acrescidas no caso da análise de conteúdo, na medida em que qualquer conteúdo é suscetível de interpretações diversas.

No sentido de facilitar a análise, elaborámos a matriz de redução de dados (quadro 33) onde registámos as principais unidades de contexto, as unidades de registo para as categorias relacionadas com as opiniões dos entrevistados relativamente ao modelo enquanto processo e aos efeitos enquanto produto.

**Quadro 33 – Matriz de redução de dados**

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidades de contexto</b>
<b>Representações sobre a avaliação do desempenho docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Necessidade</li> <li>. Objetividade</li> <li>. Mérito e justiça</li> </ul>	. Ver anexos (CD)
<b>Representações sobre os aspetos formais do modelo de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Objetivos individuais</li> <li>. Ficha de autoavaliação</li> <li>. Observação de aulas</li> <li>. Resultados escolares</li> <li>. Abandono escolar</li> <li>. Avaliação pelos pares</li> <li>. Menções avaliativas</li> <li>. Quotas</li> <li>. Encarregados de educação</li> <li>. Entrevista</li> <li>. Instrumentos de registo</li> <li>. Período de tempo</li> <li>. Formação contínua</li> <li>. CCAD</li> <li>. Opiniões sobre o modelo</li> </ul>	. Ver anexos (CD)
<b>Representações sobre os efeitos da ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Nas pessoas               <ul style="list-style-type: none"> <li>Relações familiares</li> <li>Relações de amizade</li> </ul> </li> <li>. Nos profissionais               <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento profissional</li> <li>Relações profissionais</li> <li>Partilha de materiais e experiências</li> <li>Expectativas profissionais</li> </ul> </li> <li>. Nas organizações               <ul style="list-style-type: none"> <li>Condições de aprendizagem</li> <li>Resultados escolares</li> <li>Clima organizacional</li> <li>Melhoria das escolas</li> </ul> </li> </ul>	. Ver anexos (CD)

Quanto ao tratamento dos dados, no que aos inquiridos diz respeito, o mesmo foi assegurado pelo programa de tratamento estatístico de informação comumente designado por SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) e a análise da informação produzida (facilitada pelo cruzamento das variáveis) enformou aquilo que literatura do campo das metodologias de investigação designa por “análise de conteúdo”.

### **3.4.5. Observação**

A generalidade da literatura consultada sobre técnicas de recolha de informação faz referência à observação como uma técnica que obriga a uma planificação rigorosa do processo, a um controlo permanente da ação e a um conhecimento específico do investigador para que, do ponto de vista científico, os dados possam ser considerados.

Do mesmo modo, encontramos unanimidade relativamente ao papel que o investigador assume, sendo este considerado o elemento-chave do processo de observação, ou seja, o *instrumento de pesquisa* (A. Costa, 1986). De acordo com o autor em causa, o investigador “observa os locais, os objetos e os símbolos, observa as pessoas, as atividades, os comportamentos, as interações verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimentos. Participa, duma maneira ou doutra, no quotidiano desses contextos e dessas pessoas” (A. Costa, 1986, p. 132). Se este princípio se aplica à maioria das modalidades de observação, é-o ainda mais notório na *observação direta* (Quivy & Campenhoudt, 1992; A. Costa, 1986) e, por vezes, também na *participante* (Almeida & Pinto, 1976; Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Inserido no contexto que observa, o investigador recolhe informações sobre tudo o que o rodeia, sobre as pessoas e as suas atividades e os seus comportamentos, mas também sobre os locais em que as mesmas se inserem. O investigador observa e recolhe informação sem que para tal se tenha de dirigir aos atores que observa e os indivíduos observados desconhecem a sua participação na informação produzida, uma vez que para tal não foram convocados<sup>334</sup>. O registo permanente da informação recolhida é uma das principais tarefas do investigador, respeitando sempre processos metodológicos compatíveis com o tipo de informação que recolhe e/ou regista (gravações, escalas de registo). Contudo, tal como no-lo refere Bell, a observação “não é uma opção fácil. O planeamento e a condução cuidadosa deste tipo de estudos são essenciais” (Bell, 2002, p. 140).

Perante o mencionado e, particularmente, os tipos de observação apresentados por alguns autores, a observação por nós efetuada não se enquadra numa única tipologia. Os diferentes momentos do processo de investigação e o duplo papel do observador (investigador e ator), com as vantagens e inconvenientes que esse estatuto pode representar (ainda que reconheçamos que os aspetos positivos tenham superado em muito os inconvenientes) permitiram que, em determinadas alturas, a observação fosse *direta* e, noutras, que a mesma fosse *indireta*, ainda que, nas duas situações, tenha sido essencialmente *participante*. Houve observação direta, na perspetiva de Quivy &

---

<sup>334</sup> Sobre as tipologias da observação, ver Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt (1992), António Costa (1986), Judith Bell (2002), Luís Pardo & Eugénia Correia (1995), Raul Iturra (1986), Peter Woods (1987), João Almeida & José Pinto (1976), Michelle Lessard-Hébert *et al.* (1994) e Uwe Flick (2005). Para uma perspetiva global da observação nas metodologias qualitativas, cf. Rodolph Ghiglione & Benjamin Matalon (1992), Menga Lüdke & Marli André (1986), Robert Bogdan & Sari Biklen (1994), Alain Coulon (1995), William Goode & Paul Hatt (1973), Peter Worsley (1974), Yáñez Casal (1996) e Óscar Guasch (1997).

Campanhodu (1992), porque muita foi a informação que em contextos informais foi recolhida (muita dessa informação sujeita a sigilo profissional), sem, no entanto, o investigador ter questionado os sujeitos (o investigador limitou-se única e exclusivamente a registrar o que observava/ouvia). A observação indireta (Quivy & Campanhodu, 1992, pp. 165-166; A. Costa, 1986, p. 136) concretizou-se sempre que nos dirigimos aos sujeitos com o intuito de obter determinado tipo de informação (neste quadro, o sujeito já interfere na produção dos dados). A observação participante existe ao reconhecer-se que a simples presença do investigador é suficiente para interferir no contexto que está a ser analisado (L. Lima, 1998a). Contudo, essa “interferência” é ainda mais evidente se pensarmos nas relações (mesmo que sejam só sociais e de empatia) que o observador estabelece com os indivíduos. Na situação em que participámos, pelas razões a que já aludimos várias vezes, a interação com a grande maioria dos atores (em muitas situações por razões meramente profissionais) foi inevitável e, mesmo nas situações em que assumíamos uma postura não participante, fazíamos parte do contexto. Por outro lado, esta aproximação ao contexto de análise foi favorecida pela circunscrição do campo de investigação (A Escolas) e pela “notícia” da existência de um investigador/ator, o que, como é óbvio, para além das interações habituais, proporcionou outras, particularmente conversas sobre a temática da avaliação do desempenho docente. Todavia, a interação estabelecida com os *objetos de pesquisa*, mesmo sustentada por um carácter meramente informal, parece-nos ter produzido interferências menos significativas do que as que adviriam se deixássemos de estabelecer as relações sociais que são habituais em qualquer contexto social. Se o que acabámos de referir não pode ser ignorado, assim como a interferência do investigador também não pode ser evitada, tivemos-lo em atenção e procurámos reduzir ao máximo os seus efeitos na investigação e na produção da informação, conscientes de que “a interferência não é, pois, simplesmente um obstáculo ao conhecimento sociológico mas também um veículo desse conhecimento” (A. Costa, 1986, pp. 134-135). Foi através da interação que recolhemos informações da maior relevância e impossíveis de conseguir com uma postura de distanciamento para com o grupo. As conversas informais ou, na perspectiva de Peretz (2000, p. 36), *conversas no terreno*, mantidas com muitos docentes, permitiram-nos aceder a informações que, no contexto formal da investigação, não são desvendadas. O discurso de alguns docentes em contexto de entrevista assentava no “politicamente correto”. Conversando sobre o mesmo assunto noutra qualquer momento, a posição assumida era diferente. As conversas no terreno foram

fundamentais para conhecer a face oculta do processo de investigação e, particularmente, da avaliação do desempenho profissional docente.

A observação, mais do que qualquer outro procedimento metodológico, é caracterizada pela importância que a percepção visual e auditiva assume em todo o processo de recolha de informação. Este processo esteve, obviamente, sujeito à subjetividade do investigador. No entanto, procurámos minimizá-la ao máximo, procedimento que tivemos em atenção não só neste momento, mas em todo o processo de investigação. A observação obriga a promover o confronto entre aquilo que é observado, as informações obtidas e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Todavia, a observação enquanto atividade humana traduz, ainda que implicitamente, um conjunto de valores, interesses e preferências que orientam todo o trabalho do investigador e que são ao mesmo tempo reconhecidas positivamente pela sociedade naquele momento.

Terminada a abordagem aos procedimentos metodológicos adotados nesta investigação e a alguns dos aspetos que teoricamente os sustentam, no capítulo seguinte centramo-nos na análise dos dados recolhidos.



## **CAPÍTULO VI – Avaliação do desempenho docente: representações de avaliadores e avaliados**

---

Neste capítulo, a nossa atenção recai sobre a opinião dos professores que no 1.º ciclo avaliativo do modelo estabelecido pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, exerceram funções no AEscolas. Neste âmbito, procuramos analisar as representações e as atitudes dos professores (avaliadores e avaliados) sobre a avaliação do desempenho profissional docente, tendo como referente o modelo de avaliação em estudo nas suas dimensões teórica e prática, com especial destaque para os efeitos da avaliação do desempenho docente nas pessoas, nos profissionais e nas organizações. Nas representações sobre a avaliação do desempenho docente, centramo-nos na sua necessidade, na objetividade subjacente a um processo de avaliação como o que estamos a analisar, na diferenciação em função do mérito e justiça e nas finalidades, ou seja, no princípio de que o modelo ideal de avaliação deve promover o desenvolvimento profissional, enquanto principal finalidade da avaliação. Na dimensão teórico-formal do modelo, concentramo-nos nas representações dos professores sobre os aspetos formais do modelo de avaliação, abordando um conjunto diversificado de aspetos, como, por exemplo, os objetivos individuais, a observação de aulas, os resultados escolares e a taxa de abandono escolar, a avaliação pelos pares e o sistema de quotas. Na dimensão prática, a abordagem incide nas representações da população convocada para o estudo sobre os efeitos da avaliação do desempenho docente nas pessoas, nos profissionais e na organização. Ao nível das consequências pessoais destacamos as que dizem respeito às relações familiares dos professores e também às relações de amizade dos mesmos. No tocante às consequências ao nível das relações profissionais, tivemos em atenção aspetos como o desenvolvimento profissional, as relações profissionais, a partilha de materiais e as experiências e expectativas. Por último, e em relação às representações dos professores sobre os efeitos da ADD ao nível das organizações educativas, convocamos dimensões como a melhoria das condições de aprendizagem, a melhoria dos resultados escolares, o clima organizacional e a melhoria das escolas. Para a análise de dados, consideramos as informações recolhidas através da pesquisa e análise documental aos documentos identificados no quadro 32 e as opiniões dos atores-chave ou “informantes privilegiados” (A. Costa, 1986) ou “testemunhas privilegiadas” (Quivy & Campenhoudt, 1992).

# 1. Representações sobre a avaliação e o desempenho docente

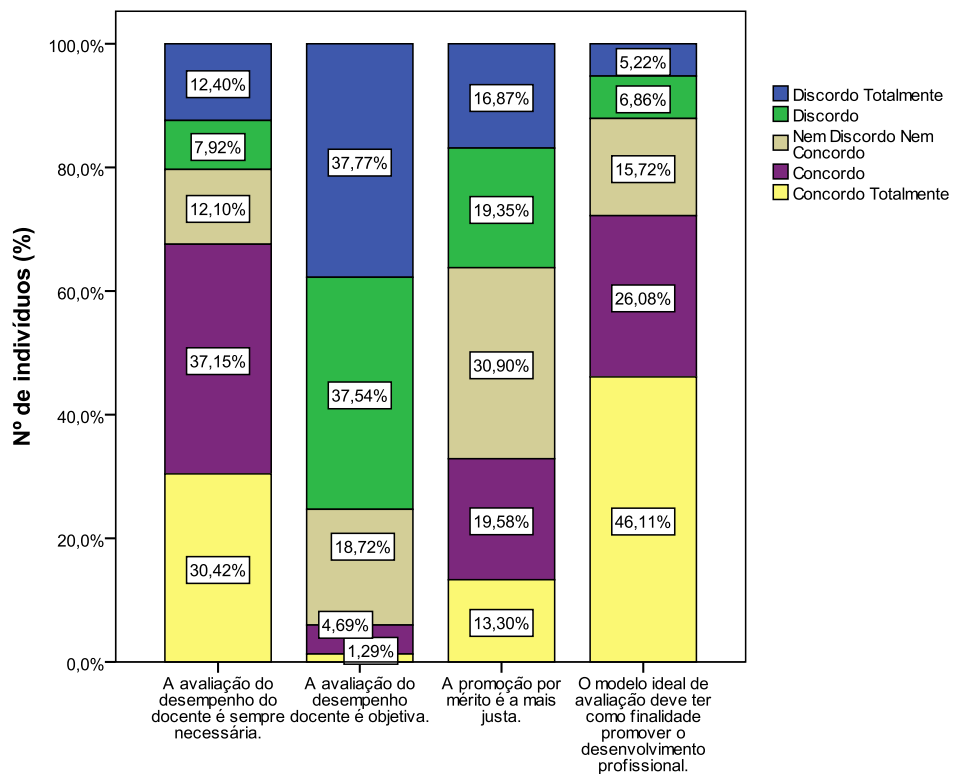
A importância que a avaliação ultimamente tem vindo a assumir é cada vez mais evidente, independentemente do setor de atividade, ainda que em setores específicos o seu interesse e até mesmo a sua pertinência se tornem mais notórios, sobretudo pela exigência social da mesma e pelo aumento dos processos indutores de competitividade nas organizações e nas sociedades. É exemplo do que acabámos de referir a avaliação do desempenho profissional dos professores. Neste contexto, procurámos perceber o que pensam os professores acerca desta problemática e do que (direta ou indiretamente) lhe está associado, como, por exemplo, a opinião sobre a avaliação, a objetividade do processo, a diferenciação dos professores em função do mérito e a relação da avaliação com o desenvolvimento profissional.

As opiniões dos nossos inquiridos/*avaliados*, relativamente a cada uma das temáticas apresentadas, dividem-se num *continuum* entre o “discordo totalmente” e o “concordo totalmente”. No entanto, registamos também as opiniões dos entrevistados/*avaliadores* relativamente a estas questões. As expressões “inquiridos” e/ou “avaliados” e “entrevistados” e/ou “avaliadores” (como referimos quando abordámos as questões do inquérito por questionário e da entrevista) são utilizadas para distinguir os dois grupos de atores.

## 1.1.Necessidade

Pronunciando-se sobre a avaliação e a sua necessidade, a esmagadora maioria dos inquiridos (67,57%) concorda e concorda totalmente com a necessidade de se proceder à avaliação do desempenho profissional docente. Os dados que acabámos de referir e os restantes em relação a esta questão estão plasmados no gráfico 8, que apresentamos a seguir:





**Gráfico 8 – Representações sobre a avaliação do desempenho docente**

As convicções registadas pelos inquiridos em relação à questão em análise são corroboradas também pela maioria dos nossos entrevistados/avaliadores. Questionados sobre o que pensam relativamente à avaliação do desempenho docente em geral, os mesmos defendem-na e justificam a sua necessidade com base em diferentes critérios, nomeadamente a paridade de procedimentos entre profissionais e a reflexão sobre e melhoria do desempenho profissional. Em nenhum momento os entrevistados percecionaram a avaliação do desempenho como um mecanismo de gestão e, logo, suscetível de cumprir propósitos que vão muito para além de um processo de desenvolvimento profissional, isto porque a avaliação, enquanto mecanismo de controlo, interfere aos níveis do acesso à carreira (condicionada pelo resultado da prova de acesso) e da progressão na mesma (mudança de escalão), mas também aos níveis da não renovação de contrato, da contagem do tempo de serviço para acesso à carreira e progressão na carreira e da exoneração para os professores dos quadros.

No entanto, ainda que não revelem a perceção do que acabámos de mencionar, os entrevistados têm a noção de que os propósitos que apontam para justificar a pertinência da avaliação do desempenho, nos moldes em que este modelo está pensado e foi implementado, não são passíveis de serem alcançados. Os entrevistados (todos eles

com responsabilidades ao nível dos órgãos de gestão e/ou das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica) chegam mesmo a considerar que, do modo como está pensada, a avaliação é “uma treta (...) nestes moldes é uma treta mesmo” (EA7), que não serve [“[a] que está? Acho que não serve” (EA6)]. Por outro lado, o diretor do AEscolas, não atribuindo qualquer credibilidade a este modelo, como ele próprio o afirma [“não presta. (...) é um modelo a que eu não dou nenhuma credibilidade (...)”], admite que os professores não querem ser avaliados, como se percebe pela opinião do mesmo quando, sobre esta questão, afirma:

“(...) foi com este modelo, mas se fosse outro era igual. Os professores não queriam ser avaliados, ponto final. Não foi por ser este modelo. Fosse outro qualquer, o professor não queria ser avaliado (...)” (EA1).

“Eu acho que o grande problema da avaliação é estes anos e anos em que nunca fomos avaliados. (...) Bons e fracos professores chegavam ao topo da carreira” (EA1).

Os entrevistados que justificam a necessidade da avaliação do desempenho profissional dos docentes com o facto de os professores, à semelhança do que acontece com outros profissionais (particularmente com os do setor público), também deverem ser avaliados, destacamos a opinião da coordenadora do departamento curricular de línguas, que transcrevemos a seguir:

“(...) Se em todos os lados há avaliação, se em todas as profissões é feita uma avaliação, porque não? Nós também deveríamos ter, só que feita de outra maneira. Agora, não me pergunte qual que eu também não sei, mas nestes moldes acho que se cometeram muitas injustiças; no meu Departamento cometeram-se, não da minha parte, mas cometeram-se por causa das quotas: professores que não entraram nas quotas, porque não havia e eram professores merecedores de terem a nota”.

Na mesma perspetiva de análise enquadra-se a opinião da coordenadora de departamento de educação pré-escolar que, sobre a paridade de procedimentos a adotar, acrescenta:

“(...) Nós somos como os médicos, os enfermeiros, os funcionários. Têm uma carreira, mas, a certa altura, são avaliados. Mas porque é que nós deveríamos ser uma classe à parte? Este comodismo, porque eu acho que às vezes se poderia cair num comodismo, não nos fazia crescer, porque a coisa estava segura. Mal ou bem atingíamos todos”.

Numa dimensão em que a avaliação se constitui como uma mais-valia para a análise das práticas pedagógicas e dos aspetos que estão associados ao processo educativo, ainda que se admita também a melhoria do desempenho profissional, o coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho e, simultaneamente, do departamento curricular de ciências humanas e sociais, expõe:

“É necessária. (...) Porque a avaliação é uma maneira de nós refletirmos sobre aquilo que estamos a fazer (...)”.

Paralelamente, há quem defenda que, para além da necessidade da avaliação dos professores, a qualidade dos mesmos depende de um “bom” processo de avaliação e que, para tal, é necessário recorrer a um modelo que prime pela praticabilidade e exatidão, como nos dá conta o diretor do AEscolas ao afirmar:

“Aquilo que eu penso da avaliação de desempenho: tenho dela uma visão positiva e essencial para o sucesso. Acho que nós, se queremos ter bons professores, temos que ter um bom processo de avaliação. (...) Vamos criar o nosso modelo (...) um modelo que seja justo”.

No sentido em que considera a necessidade da avaliação e defende que a qualidade da mesma será mais facilmente conseguida com o recurso a avaliadores externos, provenientes de instituições do ensino superior, a coordenadora do departamento curricular do 1.º ciclo do ensino básico refere o seguinte:

“Que é necessária a avaliação é. A treta é a mesma: somos todos a favor da avaliação, não sabemos é aquilo que queremos. Eu, se calhar, defendo mais uma avaliação externa, por alguém que vem especializado da Universidade, mas que não seja só teórico, que seja prático, que conheça bem a realidade das nossas escolas e que nos observe e que nos dê uma determinada classificação”.

As opiniões apresentadas para justificar a necessidade e a importância da avaliação do desempenho profissional dos professores enquadram-se, essencialmente, numa dimensão formativa sustentada pelo desenvolvimento pessoal e organizacional, este último no âmbito da melhoria das práticas pedagógicas. Quanto à dimensão sumativa da avaliação que, contrariamente ao descrito nos normativos legais que formalizam o modelo, é aquela que se tornou mais evidente em todo o processo

avaliativo, os diferentes atores educativos entrevistados (avaliadores) não fazem qualquer referência explícita a esses propósitos sumativos. Referimo-nos, como é óbvio, aos propósitos do controlo, da prestação de contas, da seleção e da tomada de decisão, ainda que alguns destes aspetos estejam implícitos nas opiniões sobre o mérito profissional.

Contudo, aquilo que os docentes defendem, e tendo como referente o modelo de avaliação em análise não parece reproduzir-se na prática, sobretudo em relação aos efeitos produzidos ao nível do desenvolvimento profissional, como damos conta no momento em que abordarmos a questão das representações sobre os efeitos do modelo (tabela 5).

A complexidade de uma análise a estes discursos parece evidente, se quisermos ultrapassar a superfície... Contudo, a dimensão mais importante que nos parece emergir das respostas das duas categorias de atores inquiridos (avaliados e avaliadores) é a elevada anuência em relação à existência da avaliação, fazendo dela depender a melhoria das práticas dos profissionais. Parece haver um valor intrínseco na avaliação! Só faltaria descobrir a melhor forma de o fazer emergir! Esta tarefa é que estaria por fazer, se levarmos em atenção as respostas dos avaliados. Do lado de alguns avaliadores, a linguagem do poder é por demais evidente, sendo possível deduzir-se dos seus discursos (nomeadamente do diretor) que os professores não querem ser avaliados em circunstância alguma, apesar de serem favoráveis à avaliação!

Por outro lado, da parte dos avaliados, parece haver um discurso de legitimação da dominação, quando afirmam a ‘necessidade’ da avaliação. No entanto, colocam-na fora da organização, devendo ser realizada por especialistas saídos das universidades, parecendo intuir que tal situação é uma impossibilidade e, portanto, estaríamos colocados perante um impasse!

## **1.2. Objetividade**

No tocante à objetividade do processo de avaliação do desempenho docente, a maioria dos inquiridos, como se constata na análise ao gráfico 8, discorda e discorda totalmente (75,31%) da ideia de que a avaliação do desempenho profissional docente é objetiva. Esta opinião é corroborada também pelos entrevistados, ao referirem que “nestes moldes acho que se cometeram muitas injustiças”(EA6), “devia ser estruturada

de outra forma e (...) passada para organismos externos, sobretudo [para] as universidades” (EA4), admitindo-se, assim, a subjetividade da mesma. A objetividade do processo de avaliação é reconhecida por apenas 5,98% professores avaliados (gráfico 8).

Interrogado sobre esta questão, o diretor do AEscolas reconhece a subjetividade presente em qualquer processo de avaliação sustentada, em muitos casos, por variáveis que o avaliador não controla. Paralelamente, o mesmo avaliador realça a necessidade de se perceber que a atuação de alguns avaliados (pelo menos em momentos específicos) serve apenas os seus próprios interesses, reforçando, assim, a ideia de que o processo de avaliação não é objetivo, como confirmam as afirmações seguintes:

“Há sempre uma carga subjetiva. O homem é sempre sujeito a muitas intervenções que nós não controlamos. Agora, eu, enquanto diretor, pelo menos tudo farei para ser justo na avaliação. Tudo farei, sabendo muitas vezes que sou injusto. Mas nunca o farei de uma forma consciente (...). Avaliar de uma forma justa isto nunca é muito possível. Há sempre uma carga muito subjetiva. Diz-me assim a [nome]: ‘Eu, em [localidade], trabalhei com a comunidade, eu até dancei, saltei, virei’. Vamos lá ver, isto é muito relativo. (...) [porque] a maior parte, 90% das ‘flores’ feitas pelas senhoras professoras ou professores é para a avaliação deles e não tem nenhum resultado prático nos alunos (...)”.

O fator “subjetividade” presente nas afirmações do diretor do AEscola é reforçado pela coordenadora de departamento de educação pré-escolar, que traz para análise a questão das relações sociais pré-existentes, particularmente as relações de amizade estabelecidas entre os agora avaliadores e os avaliados. Relações da natureza das apresentadas contribuem para que o avaliador não seja rigoroso na avaliação ao evitar classificações dos níveis inferiores das escalas, conseguindo, assim, garantir as relações de amizade e evitar a desmotivação dos avaliados. A opinião da coordenadora mencionada remete-nos para a questão dos *erros de cotação* e, na classificação proposta por Caetano (1998), particularmente para o *erro de brandura*. Contudo, esta coordenadora admite que situações do tipo das mencionadas podem ser resolvidas recorrendo a um avaliador externo, como nos dá conta, ao referir:

“ (...) Acho que não acontece (...) Acho que não se avalia justamente. (...) É por isso que eu (...) não sou assim tão ‘anti-vir-uma-avaliação-externa’, porque isto também tem muito a ver com a pessoa que a gente é, com as relações de amizade que se criam. Não devia ser assim, não é? (...) Devíamos continuar a avaliar e continuar a ser amigos,

independentemente de ‘bem’ ou ‘mal’ (...). Eu acho que é por uma infinidade de fatores”.

A avaliadora alerta para a necessidade de o avaliador fazer um balanço objetivo da atuação do avaliado, devendo a avaliação fundamentar-se em dados concretos e resultados mensuráveis, pondo de lado as relações de amizade.

Numa perspetiva que continua a pôr em causa a credibilidade e a objetividade do processo de avaliação, a emergente correspondência entre a qualificação atribuída e o desempenho do professor e, logo, a promoção por mérito, o diretor do AEscolas menciona:

“Nós não demos menos de *Bom* e eu tenho a consciência de que há gente que é *Regular*. O *Bom* é o professor que cumpre o horário que lhe dou; é o *Bom*. Há muita gente que pensa que pelo facto de cumprir o seu horário já é muito bom; cumpre o horário que lhe é entregue e é muito bom. Portanto, esse conceito tem que mudar. O *Muito Bom* é uma pessoa que cumpre os objetivos para além de aquilo que eu atribuo no horário. Esse é o conceito que eu tenho de *Muito bom*”.

De acordo com a voz corrente, ao não avaliar em função dos desempenhos observados e, logo, ao não diferenciar os avaliados, o avaliador estaria a beneficiar os desempenhos médios ou fracos e a penalizar os melhores desempenhos. Ao atribuir a classificação de *Bom* a um docente com um padrão de desempenho *Regular*, o avaliador atuaria em conformidade com aquilo que Caetano (1998) designou por *erro de brandura*, ou seja, estaria a atribuir uma cotação acima daquilo que é o padrão de desempenho do avaliado. Este procedimento evitaria conflitos entre os avaliados (principalmente com os posicionados nos níveis mais baixos da escala avaliativa). Assim, ainda de acordo com esta perspetiva de senso comum, outro dos problemas da avaliação do desempenho seria a questão da medida objetiva, razão pela qual seria pertinente o esforço realizado no sentido da criação de instrumentos de avaliação capazes de pôr fim à subjetividade do(s) avaliador(es), diminuindo (admitindo que seriam difíceis de eliminar) os erros de cotação que (com maior ou menor consciência do avaliador) tanto beneficiariam como prejudicariam o avaliado.

Outro aspeto intimamente ligado com a questão da objetividade e que surge equacionado, embora de um modo indireto, pelos nossos entrevistados é o que diz respeito à formação dos avaliadores, sendo genericamente aceite que os conhecimentos

do avaliador sobre avaliação e sobre a avaliação do desempenho são fundamentais para o processo de avaliação e para a diminuição dos erros de cotação. A preparação técnica, científica, cultural e social dos avaliadores e o consequente conhecimento de diferentes técnicas de pesquisa científica e do processo de tratamento de dados constituem dimensões consideradas como essenciais para assegurar todas as fases do processo de avaliação e assim garantir maior objetividade do mesmo. Sabemos que a formação que foi efetuada e a importância que os diferentes atores lhe atribuíram não parece ter sido um aspeto muito valorizado neste modelo, constituindo, contudo, um dos elementos correntes do discurso de senso comum (comum e douto) sobre a matéria.

A *fiabilidade* do processo é da maior importância para que a avaliação do desempenho cumpra o seu principal propósito, ou seja, o desenvolvimento profissional e a emergente melhoria da qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, assente em ambientes propícios à inovação e à melhoria das aprendizagens dos alunos, isto é, ambientes predominantemente formativos e não competitivos, orientados para a seleção social.

A falta de credibilidade no processo de avaliação do desempenho docente está bem patente na opinião de professores/avaliados (tabela 5). Relativamente à questão *A avaliação do desempenho permitiu diferenciar corretamente os professores?*, 89,47% dos mesmos discordam, dos quais 75,94% reforçam essa discordância ao afirmarem discordar totalmente. Paralelamente, é reduzida a percentagem de inquiridos (3,76%) que sobre este assunto não tem opinião formada e a dos docentes que concorda e concorda totalmente (6,76%).

Portanto, existe um conjunto de tópicos discursivos que importaria questionar, a saber:

- a ideia de que é possível uma avaliação do desempenho docente à prova das pessoas, objetiva e rigorosa;
- a noção de que, se existe um processo de formação adequado, aquela primeira ideia seria facilmente garantida;
- a redução dos problemas de fiabilidade a erros humanos que a avaliação externa facilmente resolveria (alienação do poder de avaliar).

### 1.3. Mérito e justiça

Num modelo em que se defende a avaliação em função do mérito, a urgência da implementação da avaliação do desempenho profissional docente foi justificada pela necessidade de distinguir os professores em função das suas competências, validadas por critérios alegadamente objetivos e fiáveis. No entanto, a maioria dos inquiridos discorda (36,22%) do princípio de que a promoção em função do mérito é a mais justa, e destes 16,87% reforçam essa posição ao referirem discordar totalmente (gráfico 8).

Numa perspetiva diferente da dos inquiridos/*avaliados*, os entrevistados consideram que subjacente à questão do mérito, e tal como está implícito nas suas convicções, está o conceito de “professor ideal” e dos requisitos que lhe são inerentes, ainda que não haja uma definição única de *perfil tipo*.

No contexto do apresentado, o coordenador de departamento curricular de ciências exatas e naturais reconhece a necessidade da avaliação e a pertinência de diferenciar os profissionais ao afirmar:

“Eu penso que é necessária. Tem que haver uma avaliação, porque, de facto, há professores que trabalham e há outros que fazem o mínimo. (...) Eu acho errado pessoas que trabalham e que se dedicam terem a mesma nota daqueles que não trabalham e que andam aqui na brincadeira. Penso que tem de haver aqui uma diferença entre esses. Agora, podia-se fazer isso, de facto, de outra maneira”.

Esta perspetiva assenta numa dimensão de *práticas pedagógicas* e de compromisso com o trabalho e com tudo o que lhe está associado, aspetos que devem ser considerados sempre que está em causa o perfil de *professor ideal*.

Reiterando os desempenhos menos positivos de alguns professores, as relações de amizade e a falta de “coragem” dos avaliadores em os denunciar, obrigando a que, na prática, a maioria dos professores seja avaliada do mesmo modo, a coordenadora do departamento de educação pré-escolar acrescenta:

“Acho que tem muito a ver com as relações que as pessoas criam entre elas. Não sei. Erradamente acho que não há distanciação (...). Estou-me a referir mais aos casos em que a avaliação poderá ser, digamos, para *Regular* ou *Insuficiente*, porque não? E penso que talvez ninguém tenha (...). Não sei se chamaremos a isto coragem, mas são colegas e pode calhar mal, sei lá. Eu acho que tem que haver esta separação de coisas”.



As relações de amizade parecem sobrepor-se, ocultando, a ausência de *conhecimentos técnicos e científicos específicos da disciplina que o professor leciona e o domínio de diferentes modelos de ensino aprendizagem*, indicadores fundamentais para o desempenho da profissão docente e imprescindíveis na definição do perfil de professor ideal.

A avaliadora em questão sustenta as suas afirmações no que lhe foi dado a observar durante o processo de avaliação e na sua experiência enquanto avaliadora, como se constata no seu discurso:

“Eu não. Eu não senti. Mas apercebi-me completamente de colegas que, no meu entender, não mereciam a nota e, portanto, tentei ser o mais justa possível, o mais justa possível na avaliação final que dei a cada colega. Fi-lo em consciência e, por isso, estava bem. Quer dizer: fi-lo em consciência mesmo. (...) O mérito é aquele que extravasa tudo e mais alguma coisa. Tem que ser uma pessoa extraordinária, tem que surpreender, tem que fazer tudo bem. Sei lá, tem que ser excepcional (...)”.

A falta de “coragem” e as estratégias de evitamento do conflito assinaladas parecem-nos ser essenciais (e evidentes) para compreender processos como os assinalados.

Contudo, é fácil verificar que, do ponto de vista dos princípios, a avaliação em função do mérito é genericamente defendida pelos avaliadores (embora muitos dos avaliados também estejam de acordo com o princípio), ainda que em termos práticos isso nem sempre aconteça, como refere o diretor do AEscolas:

“Eu sou das pessoas que acredito num processo, num sistema de avaliação por mérito. É validar o mérito. Aí, eu serei sempre um acérrimo defensor dessa avaliação: avaliar pelo mérito. (...) O grande problema do nosso Portugal, muito dos problemas que estão aí associados é porque o desempenho de funções não é por mérito (...). A maior parte dos cargos é por lóbis, amizades, interesses, concursos. Não é por mérito. (...) Não se valoriza o mérito”.

Em conformidade com o que acabámos de evocar, o coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho acrescenta:

“Nos seus princípios visa isso, visa distinguir os professores pelo mérito, mas o que se verifica é que, tendo o peso que tem, por exemplo, a observação de aulas e sendo duas as aulas assistidas, 2 aulas em 100 são 2%: o mérito é 2%. O resto não se sabe, em termos de observação de aulas e, depois, o resto. É um bocado difícil eu dizer se é por

mérito, se não é por mérito. Há sempre mérito nisto (...). Mas, se calhar, não é aquilo cujos princípios defenderiam que fosse. Tem sempre algum mérito, mas não é o que deveria ser (...)

Numa outra vertente em que o mérito está associado ao cumprimento das funções de professor e à evolução das aprendizagens do aluno numa perspetiva de valor acrescentado, pode-se considerar que o professor tem mérito quando um aluno com fracos resultados, após a intervenção do professor, obtenha melhores resultados, sem que o professor seja alguém que “extravas[e] tudo (...) [, seja] extraordinári[o]” (AE7), como se percebe pelas afirmações da coordenadora do departamento curricular de línguas ao referir:

“Mérito para mim é desempenhar as funções que lhe foram distribuídas com rigor, com objetividade (...). Se o objetivo for atingir as metas que, inicialmente, cada um se propõe (...). Para mim, mérito é um professor conseguir que um aluno, um fraco aluno, atinja um nível satisfatório; é mais isso. (...) Mérito é conseguir que um aluno fraco consiga ser médio ou um bom aluno, conseguir levar o aluno a tirar bons resultados e com a avaliação isso acho que não acontece, porque as pessoas estão preocupados com outras coisas, não é com isso”.

Numa dimensão de análise em que o mérito está associado ao que é suposto ser o desempenho de qualquer professor, ainda que valorizando o *afeto pelos alunos*, o diretor do AEscola define o que entende por mérito e que transcrevemos a seguir:

“O mérito é mérito. É valorizar o desempenho de quem merece (...). Para mim, mérito é aquele que consegue fazer que os nossos meninos aprendam e sejam felizes. Isso é um professor de mérito. Um professor de mérito é aquele que é uma referência positiva para os nossos alunos, pelo sucesso que faz, aprendizagens, motivações e outras questões (...). Isto é que é o mérito. O mérito é a [nome], nos seus sete ou oito meninos que tem em [localidade], fazer com que eles sejam felizes, aprendendo a ser crianças no mundo delas, com as expectativas que elas têm, percebendo-as, as suas motivações, o percurso de vida que eles querem ter, sendo meiga para eles, sendo afetiva, ensinando, dando regras, dando responsabilidade. Isto é que é o mérito”.

A abordagem em que o mérito permanece associado às menções de topo da escala avaliativa e o avaliado reúne requisitos como *conhecimentos científicos e técnicos específicos da disciplina* e o *domínio de diferentes modelos de ensino/aprendizagem*, entre outros, é considerada pelo coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais, ao referir o seguinte:

“Será a menção que um professor tenha acima da média, que atinja um valor que seja acima de *Bom*. (...) A palavra ‘mérito’, aqui, entendo que será o topo da classificação, os dois últimos, portanto o *Excelente* e o *Muito bom*. Se nós temos de classificar, os melhores terão algum proveito com esta classificação. Sobem de escalão mais rápido, não estão sujeitos à quota”.

Esta perspectiva de análise parece ir ao encontro daquilo que a administração central defende, a avaliar em função da percentagem máxima de *Excelentes* e até de *Muito bons* definidos por este organismo.

A implementação de processos de avaliação do desempenho dos professores como forma de diferenciar corretamente os mesmos mereceu a concordância de 6,76% (tabela 5) dos inquiridos e a promoção pelo mérito mereceu a concordância de 36,22% (gráfico 8), o que, em nosso entender, pode ser justificado pelo facto de apenas 5,98% (gráfico 8) concordarem e concordarem totalmente com a opção de que o processo de avaliação é objetivo. A subjetividade do processo de avaliação, à qual parece não serem alheias as relações de amizade mantidas entre avaliadores e avaliados, é também reconhecida (gráfico 8) por uma percentagem significativa de inquiridos (75,31%).

Como se constata pelas opiniões dos diferentes entrevistados relativamente à diferenciação dos professores em função do mérito, este deveria ser o principal critério de avaliação, ainda que, em termos práticos, tal como os próprios reconhecem, isso nem sempre aconteça. Do mesmo modo, é visível a dificuldade em definir claramente o que se entende por mérito, embora a maioria o tenha feito reportando-se a algo que vai para além do que é normal, tanto em termos de capacidades como de procedimentos, e, em termos de resultados avaliativos, a algo associado às menções de topo da escala avaliativa.

A opinião dos entrevistados só encontra expressão em 32/88% dos inquiridos ao concordarem e concordarem totalmente com o princípio de que a avaliação pelo mérito é a mais justa (gráfico 8), dados que nos permitem inferir que na base da diferenciação dos professores estiveram outros indicadores que aparentemente nada têm a ver com o mérito.

#### **1.4. Finalidades**

A ideia de que um modelo ideal de avaliação deve ter como finalidade promover o desenvolvimento profissional do avaliado é reconhecida pela grande maioria dos

inquiridos. Questionados sobre este assunto, e como está registado no gráfico 8, 72,19% dos inquiridos referem concordar e concordar totalmente com a ideia. A discordância com este princípio, como se constata no gráfico que acabámos de mencionar, é afirmada por 12,08%, sendo que 15,72% do mesmo grupo de atores dão conta de que não têm opinião formada sobre o assunto, ao não concordarem nem discordarem desta ideia.

Por razões que se prendem com os efeitos da avaliação do desempenho docente, retomaremos (no ponto três deste capítulo) a questão do desenvolvimento profissional dos professores.

## **2. Representações sobre os aspetos formais do modelo de avaliação**

A arquitetura do modelo de avaliação em análise contempla aspetos de vária ordem, definindo claramente as dimensões sobre as quais a avaliação incide, os intervenientes no processo e as suas responsabilidades, os instrumentos de registo a utilizar, a periodicidade e a percentagem máxima para a atribuição das menções avaliativas de *Excelente* e *Muito bom*, entre outros aspetos. Como é perfeitamente compreensível, as opiniões dos diferentes atores sobre cada um dos aspetos que o modelo contempla e, particularmente, sobre os critérios de análise adotados (autoavaliação, observação de aulas, resultados escolares, avaliação pelos pais, avaliação pelos alunos e portefólio) diferem em função do conhecimento que têm do modelo, das conceções de educação e de avaliação e até mesmo das motivações pessoais e profissionais. Contudo, como verificaremos a seguir, há aspetos dos quais a generalidade dos professores parece discordar, dos quais destacamos: a avaliação com base nos resultados escolares dos alunos e na taxa de abandono escolar e a definição objetiva de quotas.

A seguir, abordamos os aspetos teóricos que sustentam o modelo de avaliação do desempenho docente determinado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Num primeiro momento, analisamos, de forma mais detalhada, os aspetos mais relevantes, a avaliar pela forma como, nos inquéritos, os professores (avaliados) concentraram as suas opiniões, concordando ou discordando das afirmações apresentadas, e pela forma como, nas entrevistas, os professores (avaliadores) expressaram as suas opiniões. Num segundo momento, abordamos outros aspetos do modelo que, como os dados comprovam, parecem não preocupar muito os professores avaliados ou avaliadores, isto porque, ao nível dos inquéritos, as opiniões concentram-se no indicador “nem concordo nem discordo” ou de forma equilibrada por todos os indicadores da escala e, ao nível das entrevistas, os entrevistados referem não ter muito a opor. Os entrevistados reconhecem que, embora pudessem adotar outros procedimentos ou metodologias, o proposto também é uma opção aceitável. Inclui-se neste âmbito, a título de exemplo, o período de tempo para cada ciclo avaliativo.

Na página seguinte apresentamos a tabela de frequência relativa às representações sobre os aspetos formais do modelo de avaliação.

**Tabela 4 – Representações sobre os aspetos formais do modelo**

	A definição de objetivos individuais destina-se a legitimar o processo de avaliação.		A observação de aulas é indispensável para a avaliação da componente científico-pedagógica.		Contemplar a redução da taxa de abandono escolar na avaliação dos professores é pertinente.		A avaliação por "pares" é adequada.		A definição de quotas é essencial no processo de avaliação.		Os resultados escolares devem ser tidos em consideração no processo de avaliação do desempenho docente.		A apreciação dos pais deve ser contemplada no processo de avaliação.	
	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
<b>Discordo totalmente</b>	20	15,04	43	32,33	98	73,68	53	39,85	115	86,47	91	68,42	82	61,65
<b>Discordo</b>	28	21,05	32	24,06	20	15,04	36	27,07	12	9,02	18	13,53	30	22,56
<b>Nem discordo nem concordo</b>	29	21,80	18	13,53	7	5,26	24	18,05	0	0,0	7	5,26	10	7,52
<b>Concordo</b>	45	33,83	29	21,80	3	2,26	15	11,28	6	4,51	15	11,28	9	6,77
<b>Concordo totalmente</b>	11	8,27	11	8,27	5	3,76	5	3,76	0	0,0	2	1,50	2	1,50
<b>Total</b>	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00
	A ficha de autoavaliação é um instrumento pertinente.		A entrevista individual é um momento indispensável no processo de avaliação.		A formação contínua de professores deve ser contemplada no processo de avaliação de desempenho.		Dois anos letivos é o tempo ideal para avaliar os professores.		Os instrumentos de registo normalizados são necessários.		As menções avaliativas de <i>Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente</i> são adequadas.		O modelo de avaliação do desempenho docente, sustentado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, é um modelo adequado.	
	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
<b>Discordo totalmente</b>	16	12,03	30	22,56	2	1,50	21	15,79	19	14,29	29	21,80	92	69,17
<b>Discordo</b>	22	16,54	22	16,54	11	8,27	26	19,55	21	15,79	21	15,79	26	19,55
<b>Nem discordo nem concordo</b>	18	13,53	33	24,81	9	6,77	49	36,84	37	27,82	28	21,05	6	4,51
<b>Concordo</b>	58	43,61	37	27,82	63	47,37	33	24,81	40	30,08	41	30,83	8	6,02
<b>Concordo totalmente</b>	19	14,29	11	8,27	48	36,08	4	3,01	16	12,03	14	10,53	1	0,75
<b>Total</b>	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00

## 2.1. Objetivos individuais

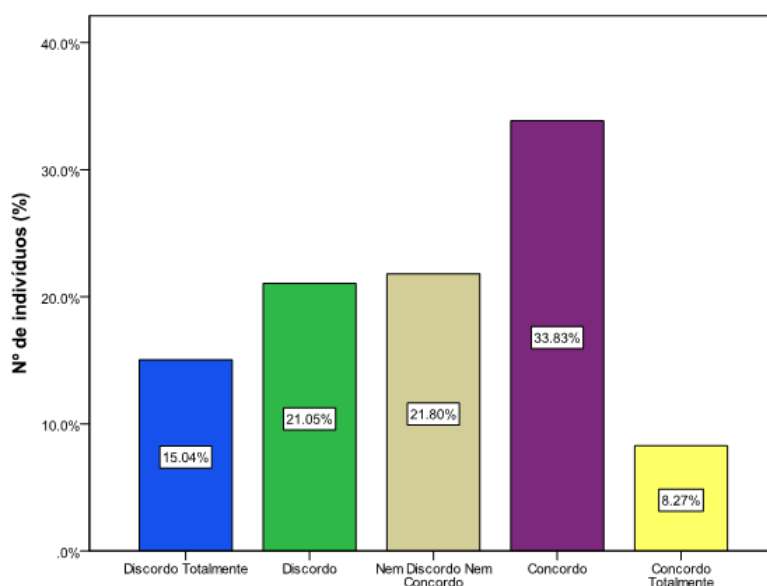
Na sequência do que temos vindo a referir relativamente às competências atribuídas/assumidas pela comissão de coordenação de avaliação do desempenho, a sua intervenção ao nível da “definição de linhas orientadoras para a enunciação dos objetivos individuais” está também registada numa das atas da própria comissão, onde, sobre esta temática, se refere que a comissão definiu o seguintes parâmetros:

- “cumprimento do serviço letivo distribuído;
- preparação das atividades letivas;
- cumprimento de programas/orientações curriculares;
- estratégias para melhorar as aprendizagens dos alunos nomeadamente a utilização das tecnologias de informação e comunicação;
- relação com o aluno/comunidade escolar” (CCAD, ata n.º1, de 9 de abril de 2008).

Se tivermos em atenção o que referimos quando abordámos a questão dos objetivos individuais e, particularmente, os aspetos que estes devem contemplar de acordo com o mencionado no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, com as alterações introduzidas pelo DR n.º 1-A/2009, os parâmetros definidos pela CCAD parecem-nos desadequados, porque o documento usado no AEscolas para a definição dos objetivos individuais obedece (como é suposto) ao mencionado nos normativos legais, para além de que, como já registámos quando elencamos as competências da CCAD, não é da competência deste órgão pronunciar-se sobre este assunto.

A questão da definição dos objetivos, vista pelo Ministério da Educação como uma forma de envolvimento do avaliado no processo de avaliação e ao mesmo tempo como forma de o mesmo melhorar o seu desempenho, é percecionada pela maioria dos nossos inquiridos/*avaliados* (42,1%) como forma de legitimar o processo de avaliação, opinião da qual discordam 36,09% (tabela 4), havendo cerca de 20% dos inquiridos que não emitem uma opinião.

No gráfico 9 apresentamos os dados referentes às opiniões dos inquiridos/*avaliados* sobre esta questão.



**Gráfico 9 – A definição de objetivos individuais destina-se a legitimizar o processo**

Do mesmo modo, os atores entrevistados/*avaliadores* reconhecem a importância da definição de objetivos, considerando-os uma forma de o avaliado se envolver no processo de avaliação e de conhecer o projeto educativo, para além de servir para o diretor conhecer a perceção dos professores relativamente ao projeto educativo, como nos dá conta o próprio diretor do AEscolas, ao afirmar:

“Penso que é uma forma de eu me envolver no processo. Portanto, se eu defino os meus objetivos e se eles vão beber ou estão articulados com o projeto educativo, penso que é uma forma de o docente se envolver na vida da escola em termos de dinâmica, na parte científica, na parte pedagógica e na parte lúdica. São esses os objetivos. (...) Acho que é fundamental que o professor defina os seus objetivos, se bem que o diretor os deve ler, deve ver. E eu faço isso. (...) Acho que também é uma forma de nós percebermos que visão tem o professor do nosso projeto educativo. Há muita gente que não tem a noção do que é projeto educativo. 80% dos professores não têm a noção da responsabilidade do projeto educativo, nem o conhece”.

A opinião do diretor do AEscolas entende-se no contexto em que a “validação” dos objetivos compete aos avaliadores com base no contributo do docente para a consumação dos objetivos e metas previstas no projeto educativo e no plano anual de atividades e, ainda, dos indicadores de medida definidos pelo agrupamento no que diz respeito à melhoria dos resultados escolares e à redução das taxas de abandono escolar. Contudo, e ainda que a referência a este aspetos se encontre registada no regulamento



interno do agrupamento (artigo 52.º), o certo é que no projeto educativo e no plano anual de atividades não encontramos qualquer referência aos aspetos que devem ser tidos em consideração na definição e aprovação dos objetivos individuais, daí estes poderem ser encarados como o elenco do trabalho a realizar ao longo do ano. Por outro lado, retomando a questão do conhecimento (ou não) do projeto educativo do AEscolas por parte dos professores, não pode ser ignorada a responsabilidade do diretor neste processo. Num coletivo em que as políticas essenciais são construídas externamente, isto é, num organismo não autónomo, qual o lugar para a definição de objetivos individuais? Parece-nos uma contradição total, só sendo justificada pela referida situação de legitimação do processo.

Na perspetiva em que a definição de objetivos mais não é do que o assumir de um compromisso com aquilo que o docente se propõe fazer, ou seja, “uma descrição de praticamente tudo o que vamos fazer ao longo do ano” (EA7), a coordenadora do departamento de educação pré-escolar afirma:

“(…) Eu, quando defini os meus objetivos individuais, foi mesmo ali um propósito; eles fizeram sentido para mim. Portanto, digamos que foi ali um propósito que eu defini para mim, no sentido de me fazer trabalhar melhor e com essa finalidade de os cumprir”.

Ainda no sentido de reconhecer a importância da definição dos objetivos como forma de estruturar o trabalho do docente e como suporte para o avaliador, a coordenadora do departamento curricular de expressões assegura:

“Considero [importante] porque se não houver esses objetivos, por onde é que nós nos vamos reger para avaliar? Pelo menos temos um bocadinho onde ir buscar a ver se foram atingidos, se não foram, se cumpriu, se não cumpriu (…)”.

Numa dimensão que aponta para a definição de objetivos como um processo aberto e suscetível de ser reformulado durante o ano letivo ou, em última alternativa, a não definir no início das aulas, por entender ser necessário o conhecimento dos alunos, a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB sugere e justifica:

“(…) Eu acho que a definição de objetivos individuais não pode ser um processo de início de ano, porque os meus objetivos individuais em setembro, para aquele grupo de alunos, para aquele contexto de escola, são uns, mas, se calhar, em novembro são outros. Eu acho bem que a gente defina objetivos. (...) Que é preciso a gente ter

objetivos individuais definidos é. Só que eles deveriam ser construídos, acrescentados, porque as coisas de um ano não ficam fechadas. Um ano letivo e o início do ano letivo, em que nós temos que os definir, vai ser muito diferente do mês de março, por exemplo”.

Por outro lado, o coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho admite que a definição de objetivos individuais proporcionou o aumento das atividades a desenvolver pelos professores, sobretudo atividades a implementar em contextos e dias não letivos. Neste sentido, este coordenador menciona:

“ (...) Os objetivos individuais deram azo a que muitas pessoas pudessem colocar nesse documento situações que anteriormente nem sequer realizavam ou que realizavam em menor quantidade. Passaram a fazê-lo de uma forma mais quantitativa. Refiro-me às atividades, por exemplo. Eu acho que, antes de isto aparecer, pouco se via atividades ao sábado ou ao domingo. Começaram a aparecer atividades ao sábado e ao domingo de manhã. Porquê? Não sei porquê. Nem deviam ser permitidas, mas está bem. Começaram a aparecer (...)”.

O aumento do número de atividades promovidas pelo professor ou nas quais o mesmo participa permanece diretamente associado ao processo avaliativo e à necessidade de o professor evidenciar esse envolvimento, razões que levam o mesmo ator a considerar que os objetivos deviam ser “coletivos”, uma vez que o objetivo de qualquer professor é conseguir o melhor para os alunos.

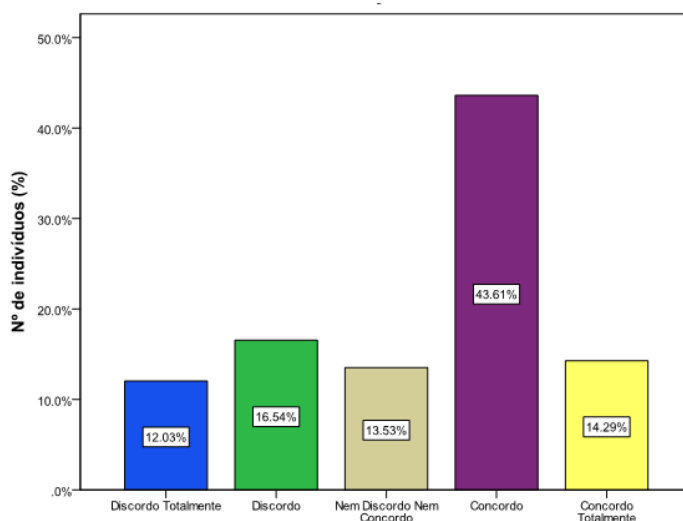
Ainda no sentido de aos objetivos individuais ser atribuída pouca importância, considerando-os, na modalidade em que são definidos, uma “perda de tempo”, na medida em que se limitam a registar aquilo que é a função do professor, o coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais menciona:

“A definição dos objetivos individuais... Sinceramente, eu acho que são um bocadinho uma perda de tempo. Pelo menos como eles estão agora, o impresso que nós temos. Acho que o professor escreve aquilo... Aquilo é fácil de cumprir. O que nós pomos nos objetivos individuais é aquilo que nós desempenhamos: os cargos, as aulas que damos. Comprometemo-nos a quê? A dar a matéria o mais possível. Penso que isso não ajuda quase em nada”.

## **2.2.A Ficha de autoavaliação**

A questão da autoavaliação (formalizada através do preenchimento da ficha de

autoavaliação) e da sua pertinência no processo de avaliação mereceu a concordância da maioria dos inquiridos/*avaliados* (57,9%), como se verifica na tabela 4, apresentada anteriormente, e que sustenta o gráfico 10, onde os dados relativos a esta questão estão registados.



**Gráfico 10 – A ficha de autoavaliação é um instrumento pertinente**

Por outro lado, tivemos oportunidade de confirmar que as respostas dos inquiridos/*avaliados* vão ao encontro da opinião dos nossos entrevistados/*avaliadores* ao reconhecerem utilidade à autoavaliação e, logo, ao concordarem com ela. A autoavaliação constituiu-se como uma mais-valia, sobretudo para aqueles que têm por função avaliar o docente e, particularmente, para o órgão de gestão. Esta convicção encontra-se plasmada nas afirmações da coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB, como se constata pelo texto que transcrevemos a seguir:

“(…) Aí, ajuda muito o adjunto do diretor, o que avalia, que preenche a ficha a nível do órgão de gestão; ajuda também a comissão de avaliação quando há dúvidas (...). Ajuda-nos a clarificar quando o dossiê, quando o portefólio não está claro e aquilo não está em anexo. No 1.º ciclo e no pré, nós anexámos aos objetivos individuais e à autoavaliação as fotocópias da formação. Aqui, na EB 2,3, não aconteceu e, depois, no processo a gente nem as procurava e aí, sim, a autoavaliação final é um bom suporte para o executivo, para o órgão de gestão. É também um bom suporte para a comissão de avaliação e para o próprio avaliador, porque o avaliador, quando tem que transferir aqueles dados para preencher os documentos de registo final, mediante a ficha de avaliação, se calhar, ir-se-á sentir um bocadinho mais à vontade. Também pode sentir-se menos à vontade, mas, se calhar, vai sentir-se muito mais à vontade desde que a gente seja completamente sincera nessa autoavaliação”.

Subjacente à opinião desta coordenadora está uma concepção de autoavaliação orientada para a prestação de contas e não a perspectiva orientadora para o desenvolvimento profissional, em que a autoavaliação serve para envolver voluntariamente o avaliado no processo de avaliação, permitindo-lhe confrontar a sua avaliação/opinião com a avaliação/opinião do superior hierárquico.

No mesmo sentido, a coordenadora do departamento curricular de expressões refere-se ao documento como um instrumento suscetível de “validar”/confirmar a avaliação efetuada pelo avaliador, acrescentando:

“É importante, porque pode-nos ter passado alguma coisa, como é o caso de quem é diretor de turma (...); essa parte não somos nós que avaliamos e, quando nos dão a autoavaliação, isso aparece lá tudo: as atividades que (...) o professor (...) esteve a fazer durante o ano todo e que nos podem ter passado um bocado e lá aparece tudo. Depois é só uma questão de, realmente, se não temos a certeza, de ir confirmar aos devidos sítios se é verdade ou não”.

No sentido em que à autoavaliação é atribuído o papel principal no processo avaliativo, o coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais considera:

“Eu acho importante. Eu acho que a ficha de autoavaliação tem muita importância. Ali é que o professor faz o resumo daquilo que ele efetivamente fez. E, lá está, tem que ser coincidente com aquilo que o coordenador observou. Ele vai ver. Penso que isso é um documento importante. Esse documento mais o que eu defendo (as tais visitas só para ver se o professor está a cumprir aquilo que ele próprio estipulou no seu grupo) acho que eram suficientes. Não era preciso mais. Não era preciso assistir a aulas nem era preciso mais documentos nenhuns”.

O coordenador que acabámos de citar não atribui grande importância ao fator “subjetividade” e traz para a análise a questão da autoavaliação, enquanto método de avaliação do desempenho docente, se sobrepor à avaliação a efetuar pelos *pares* ou superior hierárquico. Os que consideram que este procedimento faz mais sentido acreditam na capacidade de análise do avaliado para identificar com clareza o seu desempenho e na sua habilidade para, em função da sua avaliação, delinear o seu plano de desenvolvimento.

Numa linha em que se continua a reconhecer a importância da autoavaliação, ainda que considerando-a uma nova edição daquilo que já vinha sendo feito há alguns

anos pelos professores, o coordenador da comissão de coordenação de avaliação argumenta:

“(…) [A] ficha de autoavaliação é uma ficha de reflexão, de autorreflexão também. No fundo, o professor já fazia isso quando elaborava o seu relatório. (...) Não trouxe assim nada de novo. Acho que todos nós devemos fazer sempre uma autorreflexão, uma introspeção sobre aquilo que fazemos e penso que, no fundo, é colocar no papel, muitas das vezes, alguma da reflexão que nós fazemos daquilo que vamos produzindo. Agora, também é verdade que, muitas das vezes, esse documento serviu também para comparar, na avaliação, aquilo que dizia com aquilo que fez, aquilo que dizia que fez com aquilo que na realidade acabou por fazer, mas acho que é importante toda a gente fazer autoavaliação e acho que toda a gente faz isso”.

Por outro lado, e salvaguardando a possibilidade de se poder cair na rotina e desvirtuar o processo de avaliação do desempenho, sobretudo se pensarmos na avaliação em função do mérito, a autoavaliação (mais uma vez numa perspetiva de prestação de contas) aparece como uma forma de “avaliar” os objetivos individuais definidos no início de cada ano letivo, como mencionam, respetivamente, as coordenadoras dos departamentos de educação pré-escolar e de línguas:

“(…) Penso que não tenho assim muito a que me opor a essa ficha, porque, uma vez que nós definimos os objetivos individuais, a ficha de autoavaliação digamos que é o responder ou não se aqueles objetivos foram ou não concretizados. (...) Agora o que é bom também é que isto não entre agora também (...) numa rotina de que basta entregar a ficha de... ou o relatório ou ficha de autoavaliação e é-se avaliado, porque, lá está, eu defendo um bocado o processo de avaliação no sentido de reconhecer mérito em alguns colegas que realmente o merecem”.

“(…) Acho que sim. Se, à partida, há uma definição de objetivos, no final também acho que deve haver uma ficha de autoavaliação, no sentido de ver se realmente foram cumpridos os objetivos a que se propuseram ou não”.

Por outro lado, alertando para o fator subjetividade da autoavaliação, enformado pelos *erros de cotação* (na medida em que os dados podem não corresponder à realidade), e para a necessidade de verificação dos dados constantes do documento de autoavaliação, transcrevemos o excerto que reproduz a opinião da coordenadora do departamento curricular de expressões:

“Há documentos em que as pessoas são capazes de redigir e redigem muito bem e está

ali tudo muito bem. Agora, falta é esse documento chegar a quem esteve por dentro do processo e, realmente, ver se as coisas são verdade ou não, porque infelizmente há muita gente que tem capacidade para redigir e dizer que fez este mundo e o outro e, ao fim e ao cabo, acaba por não se ter feito”.

Embora a generalidade das opiniões se centre no reconhecimento da importância da autoavaliação, em nenhuma situação os entrevistados/*avaliadores* fizeram referência ao facto da autoavaliação permitir ao avaliado identificar os seus pontos fortes e as suas debilidades, servindo de base para a definição de um processo de desenvolvimento profissional. Do mesmo modo, a autoavaliação não foi entendida como um procedimento capaz de promover o diálogo entre avaliador e avaliado e, menos ainda, encarada como uma prática emancipatória capaz de fomentar o desenvolvimento profissional do professor e, logo, reconhecida como uma responsabilidade profissional que o professor deve assumir.

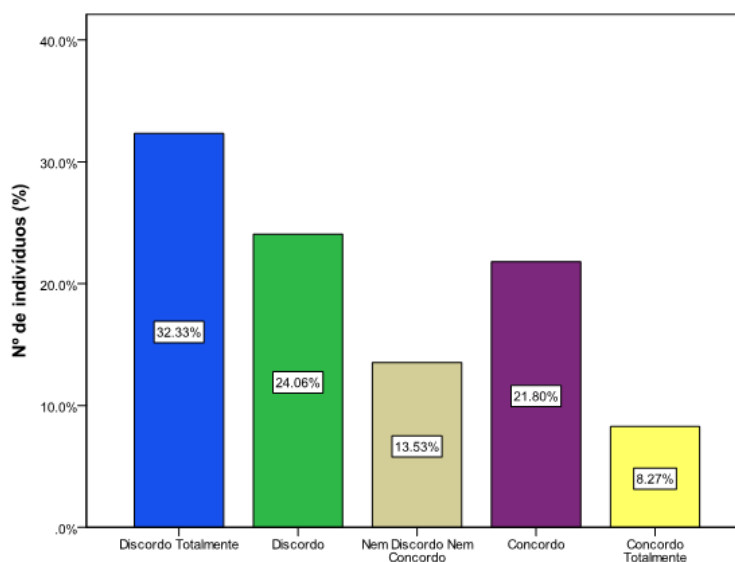
No modelo de avaliação que analisamos, a autoavaliação aparece como uma condição obrigatória para o professor e, como tal, acaba por se constituir como uma forma de legitimação da dominação, colocando em segundo plano a função emancipatória e formativa, aquela que entendemos ser a principal função da autoavaliação colocada ao serviço do desenvolvimento profissional e pessoal.

### **2.3. Observação de aulas**

Na perspetiva de muitos autores, dos quais destacamos Formosinho (1997, p. 15), ser professor é muito mais do que dar aulas. No entanto, como já tivemos oportunidade de o referir, a observação de aulas foi um dos aspetos do modelo de avaliação em análise que deu origem a maior contestação por parte dos avaliados. Na base da contestação parece estar, como facilmente se compreende, a finalidade da avaliação que neste modelo passa essencialmente pela tomada de decisão para a progressão. As razões apresentadas pelos professores eram as mais diversas, como já mencionámos, nomeadamente a ausência de competências técnicas e científicas dos avaliadores (professores titulares), a intimidação provocada no professor e a distração despertada nos alunos devido à presença de um elemento estranho na sala de aula, a falta de objetividade dos avaliadores, a preparação pormenorizada da aula a observar, o número reduzido de aulas a observar, entre outras. Todavia, a contestação inicial (à qual

assistimos em diferentes momentos) não se reproduz (pelo menos ao mesmo nível) nas opiniões dos professores nos inquéritos que realizámos e, particularmente, nas entrevistas efetuadas.

No sentido de perceber a opinião dos avaliados/inquiridos em relação à importância da observação de aulas para a avaliação da componente científica e pedagógica, confrontámo-los com a afirmação: *a observação de aulas é indispensável para a avaliação da componente científico-pedagógica*. As respostas dos inquiridos, ainda que distribuídas pelos diferentes indicadores da escala, reúnem a maioria das opiniões na discordância (56,39%); destas 32,33% correspondem a discordar totalmente da estratégia. No gráfico 11 registamos a totalidade dos dados referentes a esta questão, podendo ser também observados na tabela 4.



**Gráfico 11 – Observação de aulas é indispensável para a avaliação da CCP**

Em relação aos entrevistados/avaliadores, a discordância com esta metodologia é menos evidente, sendo apontadas como principais falhas o número reduzido de aulas a observar, com tema agendado *a priori* e com a hora marcada previamente e a impossibilidade de, a partir delas, generalizar as conclusões ao trabalho efetuado diariamente pelo professor, como se percebe pela opinião do coordenador do departamento de ciências exatas e naturais, ao afirmar:

“(…) não é em duas aulas assistidas que se vê o trabalho do professor. E, ainda por cima, com hora marcada, turma marcada, tema da aula marcado. (...) Acho que não é

assim que se vê quem é que é bom professor ou mau professor”.

No mesmo sentido, registamos a opinião da coordenadora do departamento curricular de línguas que, em desacordo com o facto de ter de atribuir uma nota que determina o desempenho de um professor em função de duas aulas observadas, refere:

“(…) não é em duas aulas que se vai definir se um professor é bom professor ou mau professor, uma vez que a aula é planeada. É naquele dia, eu vou assistir à aula planeada, planificada e não acho que faça grande sentido para mim. Duas aulas não dizem nada. (...) Observar aulas, duas aulas e, no fim, obrigarem-nos a dar uma nota, para mim isso não é nada. Posso dizer: é uma estupidez. (...) Vai-se observar duas aulas, preenche-se uma grelha e, no final, dá-se uma nota. Isso não é nada”.

A questão do número de aulas a observar foi abordada também em reunião de conselho pedagógico que, limitando-se a reproduzir o constante nos normativos legais, determinou: “o número de aulas assistidas para efeitos de avaliação do desempenho docente será de três por cada professor avaliado, com a duração de quarenta e cinco minutos, uma em cada período” (CP, ata n.º1 de 2008). No momento em que o conselho pedagógico “determina” o número de aulas a observar, ainda não tinha sido introduzida qualquer alteração ao modelo, daí o desfasamento, a que os entrevistados fazem referência, entre o número de aulas a observar e o número de aulas observadas.

Paralelamente, discordando também da observação de aulas, da calendarização das mesmas, reconhecendo que o trabalho do professor é muito mais abrangente do que o que possa ser observado em duas aulas, mas frisando que só um professor com qualidade consegue dar uma boa aula, o coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais refere:

“Acho que havia muitas maneiras de avaliar sem ir às aulas assistidas. Porque a verdade é esta: nós trabalhamos muito, os professores trabalham muito (...) Tem que ter qualidade mesmo assim, mesmo sabendo o dia e a hora e aquilo que ele quer dar; se não tiver qualidade não consegue dar uma boa aula. Mas acho que não é assim que se vê quem é que é bom professor ou mau professor”.

No entanto, poder-se-á questionar se o aumento do número de horas de observação é garantia do aumento da fiabilidade e da qualidade dos resultados. Porém, Stodolsky (1977) refere que a relação entre o número de horas e a qualidade da observação só é perceptível quando se observam dimensões específicas, caso contrário



não se verifica essa relação.

Ainda em relação à possibilidade das aulas a observar poderem ser preparadas de uma forma mais pormenorizada, no sentido em que têm como principal finalidade a avaliação do professor e, como tal, não reproduzirem o modelo diário de aula, o coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais acrescenta:

“Penso que sim [aulas para avaliador ver]. Ainda hoje, conversando com um colega, dizia que houve aulas que eu senti, como avaliador, que estavam programadas ao minuto. Por exemplo, nós recebemos uma planificação (as aulas eram de 45 minutos) e eu, às vezes, olhava para a planificação e dizia: ‘Este colega não vai conseguir dar esta aula em 45 minutos’. Na realidade dava a aula em 45 minutos certinhos, como estava programado. Depois, mais tarde, tive conhecimento de que houve professores que chegaram a treinar a aula (...) com os próprios alunos que iam ter essa aula, que treinaram para ver se dava certinho. Os alunos assistiram a essa aula mais do que uma vez”.

Por outro lado, em relação ao agendamento da aula a observar e considerando-o como um inconveniente para o avaliado, a coordenadora do departamento de educação pré-escolar argumenta:

“(... ) é um momento em que nós mostramos um bocadinho de como é que nós somos na prática (...). Se calhar esta carga de ter o dia marcado e a hora nos causa... nos deve causar algum nervosismo e a pessoa não ser tão espontânea e, muitas vezes, nessas aulas, porque também nós estamos sob esse nervosismo, porque admito que ele surja naturalmente, a atividade não decorrer como a gente estava à espera e muitas vezes ela não ter sido a melhor atividade que se fez ou ter falhado um ou outro aspeto, num ou noutro aspeto”.

A importância da observação de aulas, o reconhecimento de competências técnicas e científicas no avaliador e a confiança entre avaliador e avaliado são reafirmados como requisitos para garantir a qualidade da avaliação do desempenho docente através da observação de aulas. A falta de confiança no avaliador remete-nos para a questão da subjetividade da avaliação de desempenho, aspeto que já abordámos anteriormente. No entanto, reafirmando a necessidade de confiança entre avaliador e avaliado, o diretor do AEscolas reitera:

“Eu penso que nós devemos ser observados. Eu acho que nós deveremos ter as portas abertas. (...) Para que o processo de avaliação seja um processo integrado, tem que haver confiança entre o avaliador e o avaliado. (...) Eu só tenho sucesso se eu

reconhecer no meu avaliador capacidade. Portanto, se eu achar que o meu avaliador é uma pessoa com capacidade, não custa nada que ele venha às minhas aulas, até me vai ensinar. (...) Penso que o objetivo da avaliação é corrigir, é ajudar-me; é a parte pedagógica. Eu posso estar convencido de que estou a dar uma aula muito boa e posso não estar. Pode haver outro processo de um colega meu, de um avaliador, que me venha dar uma achega: ‘Se calhar, se fizeres isto, vais ter melhores resultados’. É assim que eu vejo a avaliação. (...) Agora, é o que eu digo, tem que haver confiança. Se eu não confio no meu avaliador, o resultado nunca será bom. Agora, se eu for para um processo de avaliação convencido de que eu tenho um avaliador que eu respeito e admiro enquanto professor, evidentemente, eu falo por mim, eu sentia-me bem. (...) Se não houver um clima de confiança entre o avaliado e o avaliador, (...) cai por terra o sistema de avaliação.

“(...) tem que haver um clima de confiança. Se não houver um clima de confiança entre o avaliado e o avaliador, [nome], cai por terra o sistema de avaliação. É uma questão mecânica, em que estão *Muito bons* e *Excelentes* e uns berram e berram, chamam nomes uns aos outros e não acreditam (...)”.

E, na continuidade das competências técnicas e científicas que o avaliador deve possuir, dimensões que nos remetem para a questão da formação dos avaliadores, o diretor do AEscolas continua a sua intervenção, acrescentando:

“O avaliador tem que ter duas coisas fundamentais: cientificamente ser bom (...) e, depois, na parte pedagógica, na parte sobretudo de intervenção, mas sobretudo na parte científica. (...) O principal critério é a parte científico-pedagógica. (...) Porque a dinâmica da aula é muito relativa. Cada ser humano é um ser humano, com a sua forma de estar, com a sua forma de pensar, de ser e o meu modelo de aula pode funcionar bem, mas na tua cabecinha não. (...) O principal requisito e a principal faculdade, para mim, tem que ser a parte científica e pedagógica”.

A qualidade da observação de aulas proposta passaria pela capacidade técnica e científica do avaliador, do conhecimento específico em avaliação do desempenho e da sua credibilidade perante os avaliados e, ainda, da capacidade para, se tal for necessário, interceder junto dos avaliados no sentido de adotarem novos procedimentos, aspetos que, num processo massificado como o presente, nos parecem pouco possíveis, isto é, num modelo de tipo burocrático-autocrático, tentar conciliar os procedimentos com dimensões formativas e democráticas parece-nos uma mitificação.

Quanto à presença de um elemento estranho na sala de aula e às consequências que daí podem advir para o professor, o aluno e a realização da aula, a coordenadora do departamento curricular de expressões destaca:

“O que interessa é a pessoa em si. Até pode, no dia em que a gente vai fazer a aula assistida, a pessoa até estar mal disposta ou, por algum motivo, algum aluno não deixar dar a aula. Acho assim um bocado... constrangedor (...) porque a pessoa sabe que está a ser avaliada; à partida já deve estar um pouco nervosa, as crianças veem pessoas diferentes dentro da sala (...) começa todos a olhar e não estão atentos (...). Portanto, acho que isso restringe um bocado a maneira de avaliar (...).”

Porém, numa perspetiva que se distancia das apresentadas anteriormente, outros entrevistados reconhecem no processo de observação de aulas algo de vantajoso para o avaliado, daí referirem-no mesmo como um procedimento a adotar futuramente.

Neste âmbito, o coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho menciona:

“(...) nós podemos, se calhar, analisar esta questão da observação de aulas sob dois prismas: um prisma, que é uma forma mais construtiva, como sendo alguém que está ali que pode, apesar de estar a avaliar, pode ajudar, depois, para o futuro; e, sob um prisma mais negativo, o facto de (...), o facto de ainda se notar, na nossa classe, a formação das capelinhas, do que é nosso, do espaço que é nosso e que está ali alguém que não é habitual estar e que acaba por vir a um espaço que nós controlamos e quem está a ser observado pode ficar um bocado atrapalhado. Mas, de qualquer das formas, acho que a observação de aulas, se for encarada de forma construtiva... acho que não há problema nenhum e acho que até acaba por ser benéfico e vai melhorar as práticas, porque há pontos de vista diferentes, se for construtivo, se houver a tal formação, o aspeto formativo da avaliação, se for perspetivado para esse lado. Agora, se não for aí se calhar...”

Numa perspetiva idêntica à que acabamos de registar, a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB acrescenta:

“(...) nunca nos sentimos à vontade. Temos uma pessoa em contexto de sala de aula é diferente, mas, na minha opinião, eu até acho que é importante e que é necessário, porque, às vezes, vêm-nos chamar à atenção de coisas que nos passam ao lado e que outros olhos nos fazem ver. Eu não sou contra a observação de aulas neste momento, porque, já disse, já fiz isso noutras vertentes, mas dentro da avaliação de desempenho não sou contra, de maneira nenhuma contra, a observação de aulas. Acho que é um processo que deve continuar e que, se calhar, sendo uma pessoa formada, com conhecimento, que está ali, que nos chame à atenção (...) ‘eu vou mudar um bocadinho, vamos aprender’”

O processo de observação de aulas é percecionado por estes coordenadores como um momento em que o avaliador, valendo-se dos dados que lhe foram disponibilizados (plano de aula), da sua análise e do que observou durante a aula

assistida, propõe, se tal for necessário, algumas orientações que, numa dinâmica de *reflexão partilhada*, podem ser pertinentes para o desempenho do avaliado. No mesmo sentido, a CCAD, pronunciando-se sobre o processo de observação de aulas, refere que o “processo de avaliação tem de se pautar por um procedimento transparente, justo e sem comparações devendo a avaliação ser partilhada entre avaliador e avaliado, antes e depois da aula assistida” (CCAD, ata n.º 6). Os procedimentos defendidos por esta comissão dificilmente passarão do plano das intenções num mundo fortemente dominado pelas relações de poder assimétricas.

A distinção entre o discurso dos avaliadores e as respostas da maioria dos avaliados tem um significado que importa evidenciar: qualquer sistema de avaliação do desempenho profissional docente que possua vida própria nunca pode estar ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional.

A recomendação da comissão de coordenação da avaliação do desempenho vai ao encontro do que alguns autores defendem, ao afirmarem que a mesma deve qualificar-se por uma relação entre avaliador e avaliado suscetível de promover um processo de desenvolvimento e aprendizagem e o aperfeiçoamento das capacidades do docente, de forma a que a ação do professor possa melhorar a relação pedagógica com os alunos e o grau de desenvolvimento das aprendizagens. No entanto, e como damos conta quando falamos da cooperação entre os docentes, a observação de aulas teve como principal resultado, como referem, entre outros, Alarcão & Tavares (1987), prejudicar a relação entre o avaliador e os avaliados.

Ao percecionar a observação de aulas como o principal (para não dizer o único) mecanismo para avaliar o professor na componente científica e pedagógica, os responsáveis por este modelo de avaliação parecem ignorar outros mecanismos, em nosso entender, mais compatíveis com o respeito pelo profissionalismo que é suposto em qualquer profissão e com maior credibilidade em termos de resultados. Referimo-nos, a título de exemplo, à “consulta” dos cadernos dos alunos, enquanto espelho daquilo que é a ação do professor.

## **2.4. Resultados escolares**

Os discursos acerca dos fatores envolvidos no sucesso/insucesso escolar e o lugar do professor individualmente considerado no processo remetem-nos para dois

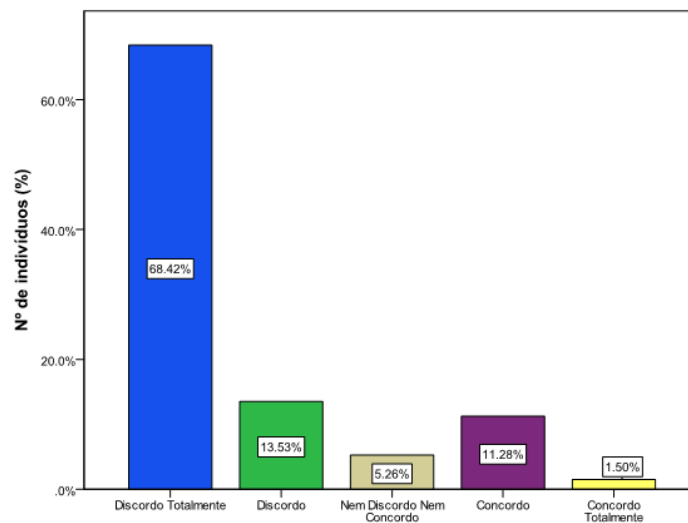
tipos de questões: por um lado, questões que têm a ver com a estrutura organizacional da escola, das políticas educativas e do currículo, entre outras, e, por outro, questões que se prendem com as condições pessoais, familiares e sociais do aluno.

No primeiro caso contemplam-se questões como: que papel assumem os programas escolares, os manuais escolares e o parque escolar? Ou seja, será que a melhoria dos resultados escolares dos alunos, em nosso entender, mais do que uma mudança na sala de aula, não pressupõe mudanças também ao nível da estrutura organizacional da escola e do clima da escola, do próprio currículo, das políticas educativas e do envolvimento com a comunidade?

No segundo caso, merecem uma resposta questões como: que papel assumem a desmotivação dos alunos, a desvalorização do papel da escola por parte dos alunos e encarregados de educação e as capacidades intelectuais dos alunos? Ou seja, de que modo as capacidades intelectuais e a predisposição para aprender contribuem para a melhoria dos resultados escolares? Como destaca Houot (1993), o círculo virtuoso do sucesso advém de uma turma sem problemas.

No entanto, e independentemente do que referimos imediatamente acima relativamente a esta questão, o Ministério da Educação, ao elencar como objetivo da avaliação do desempenho docente a melhoria dos resultados escolares e das condições de aprendizagem, sugere que o principal responsável pelas melhorias assinaladas é o professor. Porém, e contrariamente ao que sugerem os responsáveis pelo Ministério da Educação, as justificações para as questões do sucesso/insucesso escolar têm a sua origem nos efeitos de estabelecimento, nos efeitos sócio-económicos e nos efeitos socio-culturais, enquadrando-se nos últimos as representações das famílias sobre a escola.

No âmbito do apresentado, podemos entender as respostas dos nossos inquiridos sobre a temática (tabela 4), sendo que 81,95% deles discorda e discorda totalmente do facto de os resultados escolares dos alunos serem considerados na avaliação do desempenho dos professores, como se constata pelo registado no gráfico 12, que apresentamos a seguir.



**Gráfico 12 – Os resultados escolares devem ser tidos em conta no processo de ADD**

A discordância sobre a obrigatoriedade de contemplar os resultados escolares na avaliação de desempenho é também considerada pelos entrevistados que sustentam as suas opiniões em aspetos diretamente relacionados com as condições pessoais, familiares e sociais dos alunos e com o conceito de sucesso educativo, conceito que o diretor do AEscolas (num discurso algo contraditório relativamente ao defendido anteriormente acerca do mérito) sustenta numa dinâmica de valor acrescentado, como se percebe pelo que transcrevemos a seguir:

“O ser avaliado pelo insucesso: não concordo nada com isso, porque um bom professor pode não ter nada a ver com o sucesso. (...) Acho que foi mais um erro crasso. Ainda bem que depois o tiraram do processo de avaliação, porque eu posso ter a sorte de me cair uma turma... Quem me dá a turma... (...) recebo duas turminhas muito boas, em que os alunos são de um estrato social que permite caminhar até um nível de sucesso razoável. Mas posso ter, pelo contrário... (...) uma turma em que os alunos são mais complicados, em que tu não tens sucesso. E tu vais ser penalizada por isso? (...) Eu, no início do ano, fazia um teste diagnóstico e tinha um menino ou dez meninos que estavam no nível 1. Se eu, ao fim do ano, conseguisse que esses dez meninos me subissem do nível 1 para o nível 2, já houve sucesso. (...) Ele não atingiu o sucesso que lhe permita transitar de ano, mas isso para mim não interessa. Eu, enquanto professor, fiz com que o menino subisse de 30% ou de 10% para 40% (...) no fim do ano... Eu recebi-o aqui, num teste diagnóstico que eu fiz, ele estava-me com 10% e, fruto do meu trabalho, com evidências demonstradas (‘Estão aqui’), eu passei o meu menino para 40%. Houve sucesso”.

Numa perspetiva em que se considera o professor individualmente e se apela à melhoria em função do valor acrescentado, mas se convoca igualmente a relevância da

condição social e familiar do aluno, destacando a falta de interesse e predisposição dos alunos para aprender e a desresponsabilização dos pais em relação aos filhos e às questões escolares, o coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais justifica a desadequação desta medida, afirmando:

“(…) Eu acho que um professor não tem culpa da média que os alunos obtenham e se os alunos abandonam ou não. (...) Eu acho que é importante melhorar, mas penso que não se pode punir, neste caso, um professor, se não atingir aqueles níveis que eles querem, porque o professor, por mais que se esforce, pode ter alunos menos interessados. Penso que os pais, aí, têm uma responsabilidade muito grande. Eles estão a desinteressar-se pelos filhos cada vez mais”.

Por outro lado, no sentido de manifestar o seu desacordo pela responsabilização do professor por aspetos que são da exclusiva responsabilidade do aluno (o simples facto de não querer aprender), o coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho, deixando ainda implícito o processo de constituição de turmas e a impossibilidade de o professor escolher as turmas em que leciona, menciona:

“Isso [os resultados escolares] é muito problemático. (...) Eu posso ter 20 bons alunos, como posso ter 20 alunos que não querem saber e vou ser eu prejudicado por ter 20 alunos que não querem saber, relativamente a outro professor que tem 20 alunos que estudam, que querem saber, que dão valor à escola?”.

A opinião que apresentamos a seguir, ainda que proferida no sentido da anterior, explícita e reforça a ideia de que o professor (como ficou claro em diferentes pontos deste trabalho e no texto introdutório a este ponto) não é o único responsável pelos resultados das aprendizagens dos alunos. Para este ator, são muitos os fatores que intervêm no processo de ensino/aprendizagem e o comportamento, a motivação e as próprias capacidades intelectuais dos alunos são fundamentais para o sucesso escolar. Neste enquadramento, a coordenadora do departamento curricular de línguas afirma:

“Não contou para este ano e também não concordo. Pode-se ter uma turma muito complicada e vir a ser prejudicado por causa disso. Por muitas voltas, por muito que se tente, não se consegue, às vezes, uma melhoria de um resultado – sabemos perfeitamente isso. E acho que um professor não pode ser prejudicado na avaliação por não obter os resultados pretendidos, as metas que são pretendidas. Acho que isso não está certo”.

As opiniões emitidas pelos diferentes entrevistados em relação à questão dos resultados escolares e, como veremos oportunamente, em relação ao abandono escolar, parecem-nos pertinentes se considerarmos apenas o professor individualmente. No entanto, e porque o professor tem que ser enquadrado no coletivo organizacional, parece-nos importante perceber que papel e que responsabilidade assume a organização neste processo.

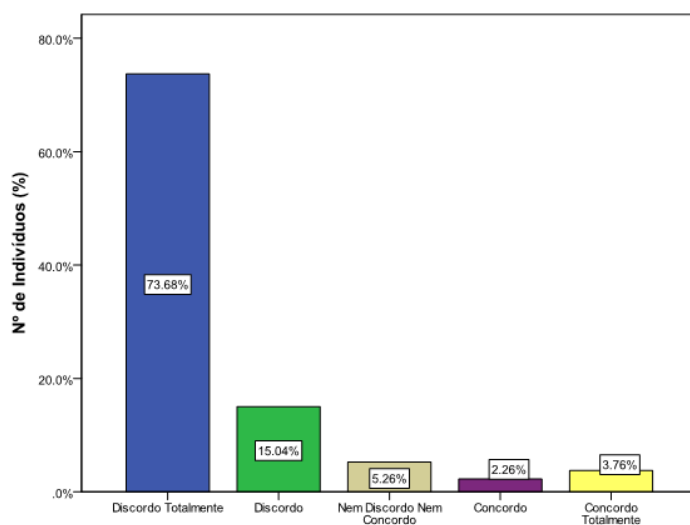
Ainda em relação às opiniões emitidas pelos nossos entrevistados relativamente à questão dos resultados escolares, é estranho que nenhum tenha feito qualquer referência às questões que, também extrínsecas ao professor, se prendem com as políticas educativas, a estrutura organizacional da escola e o currículo que, em nosso entender, se revestem da maior importância, e que a literatura disponível sobre o assunto reconhece.

Ao querer imputar aos professores a responsabilidade sobre os resultados escolares e a emergente melhoria da qualidade educativa, os defensores de tais propósitos parecem sustentar a sua tese nas *perspetivas filosóficas* (Gaziel *et al.*, 2000, pp. 68-69) que, em educação, podem influenciar o conceito de qualidade, privilegiando a *perspetiva individualista* que enfatiza o individualismo e a competitividade, declinando as responsabilidades para os atores educativos e colocando em segundo plano a *perspetiva igualitária* que enfatiza aspetos como a equidade e a justiça social.

## **2.5. Abandono escolar**

No tocante à inclusão do abandono escolar na avaliação do desempenho docente, os professores que sobre este assunto se pronunciaram consideram também não fazer qualquer sentido responsabilizar os professores por uma questão que, de certa forma, os transcende, sendo que 88,72% dos inquiridos discorda de tal medida, dos quais 73,68% discorda sem qualquer reserva, afirmando discordar totalmente, como se constata pelo registado no gráfico seguinte.





**Gráfico 13 – Contemplar a taxa de abandono escolar na ADD é pertinente**

No mesmo sentido, os nossos entrevistados consideram que não faz parte das funções de professor “ir a casa dos meninos e trazê-los para a escola” (EA3). De acordo com os mesmos, a responsabilidade de encaminhar o educando para a escola é, em primeiro lugar, da família e, como tal, não faz sentido que os professores sejam responsabilizados por aspetos que os transcendem, como refere a coordenadora do departamento de educação pré-escolar ao afirmar:

“O abandono, realmente, não faz muito sentido, porque (...) o professor digamos que não é o que vai ter culpa se algum aluno abandona o ano. (...) Pode ser muito penalizador para um professor que é cumpridor e que é bom profissional (...). Não passa pela função do professor ir a casa dos meninos e trazê-los para a escola. Acho que isso é uma função primeira dos pais”.

No sentido em que se reconhece as responsabilidades do professor e da escola na tentativa de o aluno não abandonar o estabelecimento de ensino, mas também não se ignorando os limites das mesmas e não se aceitando que o professor seja penalizado por isso, até porque na base do abandono escolar estão, na maioria dos casos, problemas de ordem familiar, económica e social, transcrevemos a opinião da coordenadora do departamento curricular de expressões que afirma:

“Há duas coisas que eu acho que nós não podemos fazer: é realmente o abandono escolar. Nós podemos fazer tudo o que está ao nosso alcance, mas nós não podemos ir

buscar um menino a casa para o trazer. Portanto, isso não pode ser considerado numa avaliação seja do que for (...).”

Do mesmo modo, a coordenadora do departamento curricular de línguas acrescenta:

“(...) também acho que não deva contar. Um professor pode tomar todas as diligências no sentido de ir buscar o aluno para a escola, de incentivar o aluno a vir à escola e o aluno desistir. Que culpa é que o professor tem depois de ter feito todas as tentativas e mais algumas para manter o aluno na escola? Vai ser prejudicado por causa disso (...).”

Ainda no mesmo sentido, mas numa perspetiva em que são convocadas a ação pedagógica e a capacidade para motivar os alunos, o coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais destaca:

“(...) Eu acho que um professor não tem culpa (...) se os alunos abandonam ou não. Por mais motivador que eu possa ser, pode haver abandono por outros motivos”.

No seguimento do princípio de que o problema do abandono escolar deve ser tratado a nível da escola e, particularmente, dos órgãos de gestão em articulação com organismos como, por exemplo, a comissão de proteção de crianças e jovens (com competências para intervir junto das famílias) e nunca numa perspetiva de atribuir essa função ao professor e muito menos responsabilizá-lo por esse abandono, o coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho acrescenta:

“(...) pretendiam que o professor fosse responsabilizado por esse abandono escolar, o que eu acho incorreto, porque o abandono escolar está muito para além do professor e o professor não vai prender ninguém a uma carteira. O abandono escolar tem que ser tratado ao nível da escola, claro, enquanto órgão de gestão, mas tratado nas comissões de proteção, nessas comissões que há por aí. Depois, é um aspeto que tem a ver também com a nossa sociedade: primeiro, com o valor que se dá à escola que é pouco (...). Portanto, acho que se devia começar por dar maior valor à escola, porque, se a escola tivesse um valor maior, se calhar, queriam ficar por aqui, mas as dificuldades que as pessoas também sentem, hoje em dia, depois acabam por se repercutir noutras situações sociais que vão levar ao-abandono (...). É tudo um circulozinho em que a escola acaba por sofrer um pouco com o que vem lá de fora. Portanto, eu acho que o abandono escolar neste processo nem sequer devia estar”.

A importância que a família e o educando atribuem à escola é, em muitos dos casos de abandono, pouco significativa, como se percebe quando os alunos proferem afirmações como: “sem a escola eu consigo isto, consigo aquilo. Para que é que eu quero a escola?” (EA2). O abandono pode, ainda, dever-se a outros fatores que em nada dependem da ação do professor, ou seja, “por mais motivador que [um professor] possa ser, pode haver abandono por outros motivos” (EA6).

Como que a sintetizar as opiniões relativas à avaliação do desempenho profissional docente, a coordenadora do departamento curricular de expressões considera que as questões do sucesso e abandono escolar são “dois pontos que não... não se encaixam muito bem na avaliação” (EA5). A reafirmar a inoperância deste procedimento avaliativo e a justificá-la com base numa multiplicidade de fatores, a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB acrescenta:

“Os contextos educativos do nosso país são tão diferentes (...) que responsabilizar um professor pelo insucesso e pelo abandono acho mau. (...) O insucesso e o abandono é um conjunto de fatores que explicam que o único responsável não é o professor, nem pode ser referido assim. (...) Se querem culpar e responsabilizar um professor pelo insucesso e pelo abandono, era preciso responsabilizar toda uma sociedade civil que interage com a criança”.

A questão do abandono escolar (aspeto pouco significativo no AEscolas) merece uma atenção especial por parte de todos os que, a nível das escolas, têm responsabilidades acrescidas, sendo essa responsabilidade em primeiro lugar dos órgãos de administração da escola, não querendo com isto desresponsabilizar os professores daquilo que, nesta matéria, é o seu papel.

A ausência de relação entre o insucesso escolar e o abandono escolar é muito nítida. No entanto, muitas práticas induzem o insucesso, levando à “expulsão” de muitos alunos. Esta situação está, desde os anos 60 e 70, profundamente documentada na literatura sociológica sobre a escola e as suas responsabilidades no processo de reprodução das desigualdades sociais. Contudo, esta constatação não pode servir para ‘culpar’ os professores, individualmente considerados.

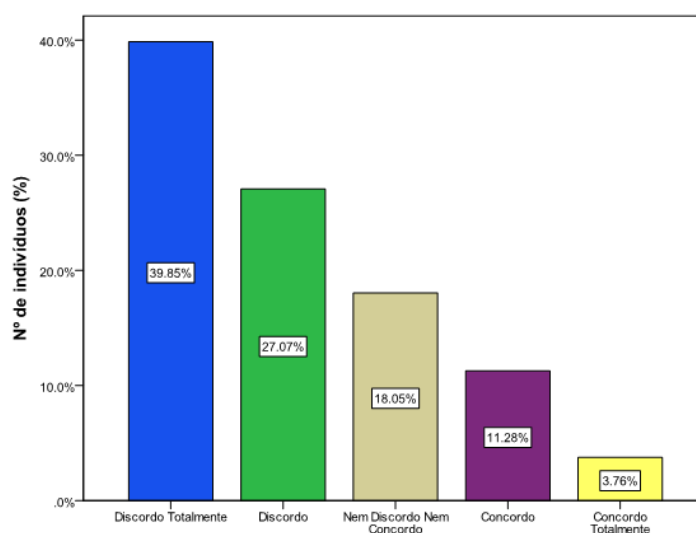
## **2.6. Avaliação pelos pares**

No momento em nos pronunciámos sobre a avaliação pelos *pares* no modelo em

análise tivemos a oportunidade de questionar esta expressão, em nosso entender compreensível apenas porque os avaliadores são também professores. Contudo, os avaliadores são detentores de um poder que lhes foi outorgado no momento em que passaram a fazer parte da categoria de professor titular, colocando-os numa posição hierarquicamente superior, com poderes que (em função dos resultados da avaliação) interferem na vida profissional e pessoal dos avaliados. Portanto, no exercício deste poder estes não são professores, mas avaliadores.

A posição hierárquica superior dos avaliadores parece não merecer grande atenção por parte dos avaliados e até mesmo dos avaliadores. A opinião dos nossos entrevistados em relação a esta temática aproxima-se da dos autores que consideram que a avaliação pelos *pares* (enquanto método de avaliação de desempenho) é um dos procedimentos que agrega mais defensores.

Retomando a questão da avaliação pelos *pares* assente na afirmação de que *a avaliação pelos 'pares' é adequada*, as opiniões são diferentes nos dois grupos de atores. Os avaliados (inquiridos), na sua maioria (66,92%), discordam e discordam totalmente desta afirmação e apenas 15,04% parece concordar com esta dimensão da avaliação (gráfico 14).



**Gráfico14 – A avaliação pelos pares é adequada**

Porém, no grupo dos avaliadores (entrevistados), a maioria tem opinião contrária, ao considerar que a avaliação pelos *pares* é adequada, como se percebe através das seguintes declarações: “(...) penso que é mais justo se for um colega de

trabalho do que alguém de fora” (EA6); “eu prefiro ser avaliado por pares do que externos (...)” (EA1) e “(...) acho que é preferível entre *pares* do que vir uma pessoa de fora fazê-lo (...)” (EA7).

A opinião sobre esta questão difere de acordo com a posição dos atores, o que significa que a “defesa” da avaliação pelos pares tem o acordo maioritário dos avaliadores. A discordância da adequação da avaliação pelos pares parece fundamentar-se no princípio de que a avaliação pelos pares terá que resultar de um processo formativo e não de uma imposição. A partir do momento em que a avaliação pelos pares é imposta e tem uma função seletiva é desvirtuado o seu caráter formativo e o seu papel mais não é do que o de legitimar a dominação, questão que nos parece sustentar qualquer modelo de avaliação que quiserem considerar no atual contexto ou modo de funcionamento das escolas.

No entanto, a posição assumida pelos entrevistados não os impede de reconhecer vantagens e inconvenientes na avaliação efetuada pelos *pares*, colocando-a em paralelo com a avaliação efetuada por avaliadores externos (associados, normalmente, à figura do inspetor), como está plasmado na opinião do coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho apresentada no texto que se segue:

“(...) Também aqui nós podemos ver isto sob dois pontos de vista: o primeiro, se calhar, de existir uma avaliação mais objetiva, por um lado, não sendo par, e havendo um distanciamento maior entre avaliador e avaliado – isso, se calhar, será benéfico para a própria avaliação; mas, pelo lado contrário, sendo uma avaliação por *pares*, acaba, se calhar, por ser melhor, porque as pessoas sentem-se um pouco mais à vontade (...). Não vão fazer uma montra tão grande como, se calhar, fariam se não fosse de *pares* (se bem que nos pares também o façam; são aquelas aulas e, depois, o resto não se sabe o que é que é), mas, se calhar, nos pares, não o fazem de uma forma tão profunda como o fariam não sendo em pares. Há um à-vontade maior de parte a parte, dos *pares*, do avaliador para (e voltamos ao aspeto formativo) lhe dizer o que é que está mal, os aspetos que podem ser melhorados, do avaliado para pôr também algumas questões que lhe possam ser úteis no futuro. Mas é como lhe digo: se calhar, não é tão objetiva como se não fossem *pares*. Por um lado, é melhor, porque há um à-vontade maior e, por outro lado, não será tão objetiva. (...) eu, se calhar, prefiro a de *pares* (...)”.

A opinião do coordenador que acabámos de referir remete-nos novamente para teses que já tivemos oportunidade de elencar em diferentes momentos e que se prendem, por um lado, com a questão da objetividade/subjectividade da avaliação inerente ao papel de avaliador e a preparação pormenorizada das aulas a serem observadas e, por outro,

com o facto de serem os *pares* quem dispõe de mais informação para se pronunciar com conhecimento acerca do desempenho do avaliado, sentindo-se também mais à-vontade para “chamar à atenção” dos aspetos menos conseguidos, que constituem uma questão bastante sensível no contexto escolar.

Por outro lado, no sentido em que o acesso às menções avaliativas do topo da escala está sujeito a quotas e, logo, inacessível a todos os docentes que, por direito próprio, reúnem os requisitos para aceder às mesmas, a “seleção” fica a cargo dos *pares*. Este processo, para além do fator “subjetividade do avaliador” e das relações de amizade que temos vindo a referir, fica ainda sujeito à influência (mais ou menos explícita) do avaliado e à sua capacidade de influenciar o avaliador, como fica claro na opinião da coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB, quando refere:

“Nós, professores, a avaliarmo-nos uns aos outros, a não poder dar a todos a mesma nota e só uns é que cabem... É muito complicado. E depois há pessoas que, quer queiramos, quer não, e agora nota-se mais no momento em que estamos a viver em Portugal, são protegidas, conseguem dar a volta a tudo e conseguem manipular as coisas e fugir ao lado. E há aqueles coleguinhas que são uns amores, sossegadinhos, que estão numa reunião, que têm uma boa prática pedagógica que ninguém os vê, que passam ao lado”.

No plano das vantagens e inconvenientes inerentes a cada um dos tipos de avaliadores, levanta-se a questão da formação dos mesmos e, associadas a esta, as respetivas competências técnicas e científicas, para além da possibilidade do não reconhecimento pelo avaliado das suas competências. Esta última questão é levantada pela coordenadora do conselho de docentes da educação pré-escolar que, enquanto avaliadora, refere:

“(...) no meu caso, algumas colegas (nem foi concretamente as colegas que pediram a observação de aulas) não reviam em mim o papel de avaliadora e é certo que eu era mais uma colega do conselho de docentes. Mas isso pode pesar, como é que eu hei de explicar, pode não ser... Para a colega que vai observar, pode não ser agradável, à partida, quando o nosso par não nos revê numa posição de avaliador”.

O não reconhecimento de competências no avaliador e, logo, o reconhecimento da falta de legitimidade do mesmo por parte dos avaliados/*pares*, como assinala Caetano (1998), pode desencadear problemas ao nível funcionamento do grupo, para além de tirar credibilidade ao processo de avaliação.

Os que consideram que a avaliação deve ser efetuada por um colega justificam-se, na linha do que acabámos de citar em relação a este tipo de avaliação, com o conhecimento que o ‘avaliador’ possui sobre o trabalho desenvolvido pelo avaliado e, logo, a possibilidade de poder fazer uma avaliação mais correta do seu trabalho/desempenho. Por outro lado, e reforçando esta ideia, referem o facto de um avaliador *par* ser preferível a um avaliador externo, como se percebe pela opinião do coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais, ao recordar:

“Eu concordo que seja feita por um colega. Eu penso que um colega, no dia-a-dia, conhece o trabalho do professor. (...) Eu penso que um colega que observa no dia-a-dia todo o trabalho do professor (...)”.

A perspetiva de que são os *pares* que estão em melhores condições para emitir pareceres sobre o desempenho dos colegas parece fundamentar-se essencialmente no contexto onde o professor exerce a sua função e naquilo que é “exigido” à generalidade dos docentes do grupo de recrutamento e/ou da escola, isto porque o processo de ensino-aprendizagem (circunscrito em grande parte à sala de aula) está interdito à generalidade dos professores e a outros atores.

As opiniões dos entrevistados sobre esta questão refletem, em grande medida, aquilo que a literatura sobre este assunto aponta como vantagens e/ou inconvenientes deste mecanismo de avaliação do desempenho profissional.

Centrar-nos-emos, agora, na opinião dos entrevistados relativamente ao vivido enquanto avaliadores e às dificuldades sentidas.

Manifestando o desconforto pelo facto de ter de avaliar os colegas, de ter de adotar comportamentos compatíveis com a função de observadora/avaliadora, comportamentos que se distanciam daqueles que são os procedimentos enquanto docente, e exprimindo insegurança em relação àquilo que, do ponto de vista técnico e científico, possa suscitar algumas dúvidas, a coordenadora do conselho de docentes do 1.º CEB menciona:

“(...) Quando tive que fazer a primeira deslocação à [escola], senti-me mal. Senti-me mal, senti-me mal mesmo. E, depois, eu não queria, mas tinha que ser. Eu não queria ser o elemento que chegava lá, entrava e sentava-me. Eu queria ser um elemento mais ativo, mas não se pode. Portanto, eu ia com esse problema, nesse dilema: ‘Eu tenho que chegar lá, sentar-me e estar quietinha e não posso envolver-me. Tenho que observar’. É muito difícil. Muito, muito, muito e para mim, que sou professora há tantos anos e que

sempre trabalhei com os meninos e gosto de interagir com eles, (...) Depois, não. Depois, já foi mais fácil, mas para mim foi uma das grandes dificuldades. Depois, também tive dificuldade nas... Eu fiz sempre com as colegas uma reflexão depois das aulas e tive dificuldades, porque assisti a uma aula que mostrava práticas pedagógicas que, no meu entender, e para muita gente, são erradas, e eu tive dificuldade. (...) Tive que andar a procurar informações, tive que andar a ler e a pesquisar para ser sensível na maneira como lhe dizia: (...) Aí, para mim, também foi um momento constrangedor dizer à colega: ‘Olha, a tua prática, esta atividade, em termos pedagógicos, não é tão positiva’. Aí também foi difícil, porque nós somos colegas de iguais. Temos formação diferente e, neste caso, a colega tinha uma formação mais recente que a minha e eu cheguei-me a questionar se eu também não estaria errada. A nossa necessidade de ter uma formação ampla e um domínio capaz das coisas sente-se (...).”

A opinião desta entrevistada remete-nos novamente para a questão da formação dos avaliadores, nomeadamente ao nível das relações interpessoais, mas sobretudo no domínio científico-pedagógico.

Ainda no âmbito das dificuldades vividas e no sentido em que avaliar é difícil e implica conhecimentos específicos, o coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho destaca a necessidade de o avaliador possuir uma formação específica para proceder à avaliação dos pares, isto porque “uma coisa é avaliar miúdos outra coisa é avaliar pares”, e acrescenta outros “requisitos” que no seu entender são indispensáveis num avaliador, como se percebe pelo que refere:

“(...) Depois, deve ser uma pessoa que deve ter bom senso (...) naquilo que diz, naquilo que faz. Deve ser uma pessoa muito ponderada, deve ser uma pessoa que esteja aberta a sugestões de outros, quer de colegas de avaliação, quer mesmo dos próprios avaliados, mas tem que ter uma formação específica para fazer essa avaliação. Como noutras áreas da educação, as pessoas devem ter formação específica. Penso que devia ter havido uma formação mais cuidada do que aquela que houve, foi feita à pressão (...). Mas acima de tudo é isso: formação, ponderada, bom senso, diálogo; aberta ao diálogo: deve ser isso enquanto avaliadora”.

Avaliar formalmente colegas é um procedimento que não fazia parte das tarefas dos professores, na medida em que as suas práticas e os seus conhecimentos se centram na avaliação das aprendizagens escolares dos alunos, e o fator novidade parece ter contribuído para o aumento das dificuldades, como refere a coordenadora do departamento de educação pré-escolar, quando considera:

“(...) Avaliar é difícil. Acho que é horrível e até... Eu ia avaliar as colegas com uma dor de barriga imensa, porque eu estava muito nervosa. Era uma coisa nova para mim e eu não sabia até que ponto eu ia-me sair bem disto...”.



Sem qualquer dúvida, avaliar é uma tarefa difícil e que se torna mais difícil ainda quando o avaliador não dispõe de formação específica para tal. A falta de formação dos avaliadores remete-nos para as questões da formação contínua orientada para o desempenho desta função (e que, a avaliar pela opinião dos entrevistados, em pouco terá contribuído para a concretização desse objetivo) e para o processo de desenvolvimento pessoal.

## 2.7. Menções avaliativas

À semelhança do que aconteceu com outros aspetos do modelo de avaliação do desempenho docente, quisemos também perceber a opinião dos nossos inquiridos relativamente à questão das menções em que a avaliação se pode expressar. Esta preocupação torna-se ainda mais pertinente se tivermos em atenção os aspetos que distinguem o atual modelo dos dois últimos modelos implementados em Portugal na década de 90. Referimo-nos aos modelos sustentados pelo DR n.º 14/92, de 4 de julho, e pelo DR n.º 11/98, de 15 de maio. No modelo de 1992, a avaliação ordinária era expressa nas menções de *Satisfaz* e de *Não satisfaz*. A menção de *Excelente* (reconhecimento de mérito profissional) estava disponível apenas para a avaliação extraordinária intercalar. No modelo de 1998, mantêm-se as menções avaliativas de *Satisfaz* e de *Não satisfaz*, sendo o reconhecimento do mérito profissional requerido pelo professor, confirmado agora com a atribuição da menção qualitativa de *Bom*.

No modelo em análise são cinco as menções avaliativas determinadas e disponíveis para qualificar o nível de desempenho do professor e sem que a atribuição de qualquer menção careça de requerimento a apresentar pelo avaliado em paralelo com outros requisitos. No entanto, as menções de *Muito bom* e *Excelente* estão sujeitas a quotas, o que traduz uma determinada ideologia de suporte do processo de avaliação do desempenho docente.

Questionados sobre a adequabilidade das menções avaliativas ao modelo de avaliação, a maioria dos nossos inquiridos (41,36%) concorda com as mesmas, embora as restantes opiniões (59,0%) se dividam pelas outras opções de resposta, sendo que 21,05% não têm opinião sobre o assunto (tabela 4). Esta tendência de opinião mantém-se nas respostas dos nossos entrevistados que consideram que as menções são consensuais, embora seja necessário apostar na formação e os professores perceberem

que só devem aceder ao *Excelente* e ao *Muito bom* aqueles que trabalham para tal. Neste sentido, o diretor do AEscolas afirma:

“Em termos das menções, elas são consensuais a nível geral. O problema que se põe aqui é, de facto, os patamares em que elas se enquadram e, sobretudo, o conceito que o professor tem de avaliação. (...) Agora, o que me parece é que tem de haver um grande investimento na formação e, sobretudo, os senhores professores perceberem que só devem chegar a *Muito bom* e *Excelente* os muito bons e os excelentes. Eu, se quero ser muito bom, se quero excelente, tenho de trabalhar para isso. Em todas as profissões há avaliação. Pode-me dizer: ‘Mas ela é justa ou injusta?’. Não vou por aí”.

Ainda na linha de diferenciar os professores em função do seu desempenho e de os enquadrar nas menções que, pelo menos do ponto de vista teórico, traduzem essa distinção (deste modo, nem todos os professores podem ser avaliados com as menções mais elevadas da escala), a coordenadora do departamento de educação pré-escolar acrescenta:

“ (...) eu acho que, efetivamente, a avaliação não tem que resultar em que tudo foi avaliado de *Muito bom* ou de *Excelente*. Não. A avaliação eu penso que serve para também aqueles colegas a quem não foram verificadas certas competências ou falhas serem avaliados de *Insuficientes*, porque, senão, também não faz sentido. Quer dizer: estamos num processo de avaliação em que quem não cumpre e quem não se esforça, quem não é bom profissional, porque é mesmo assim, não pode, no fundo ou no final do processo, ser avaliado e sair da mesma maneira. Penso que não faz sentido (...)”.

Ainda sobre o reconhecimento da adequabilidade das menções e admitindo que o acesso à menção de *Excelente* seja difícil, na medida em que implica o cumprimento dos requisitos elencados no *perfil do professor*, o coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho refere:

“ (...) Sobre o *Excelente* penso que há um bocado já tive oportunidade de dizer que muito dificilmente alguém será excelente ao mesmo tempo, com aqueles parâmetros todos que estão definidos na legislação (no perfil do professor). Para um docente será muito complicado. Dentro deste processo, se calhar são [as mais adequadas], porque tinham de definir, tinham que definir menções para colocar, para diferenciar os professores e foram as menções que foram encontradas: *Excelente*, *Muito bom*, *Bom*, *Regular* e *Insuficiente*. Como poderia ter sido? *Excelente*, *Satisfaz Bastante*, *Satisfaz*, *Não Satisfaz*? Podia ter sido isso. No processo anterior também havia o *Bom*, *Satisfaz* e *Não Satisfaz*, não é?”.

A definição dos critérios de acesso à menção de excelente foram determinados pela CCAD, como está plasmado numa das atas desta comissão onde se menciona: “esta comissão define como perfil de excelente o que está estipulado nos decretos-lei duzentos e quarenta e trinta de agosto e duzentos e quarenta e um de trinta de agosto. Esta comissão define ainda que o nível de excelência deve ser atingido em todos os instrumentos de registo (fichas de coordenador e da direção)” [CCAD, ata n.º 7].

Por outro lado, e numa perspetiva em que se regista uma enorme dificuldade em emitir um juízo claro e objetivo (até porque não nos parece possível) sobre o assunto, há opiniões de que as menções avaliativas não são as mais adequadas e que o “número” de menções é elevado, considerando que três menções seriam suficientes para avaliar o desempenho dos professores, como nos dá conta a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB ao afirmar:

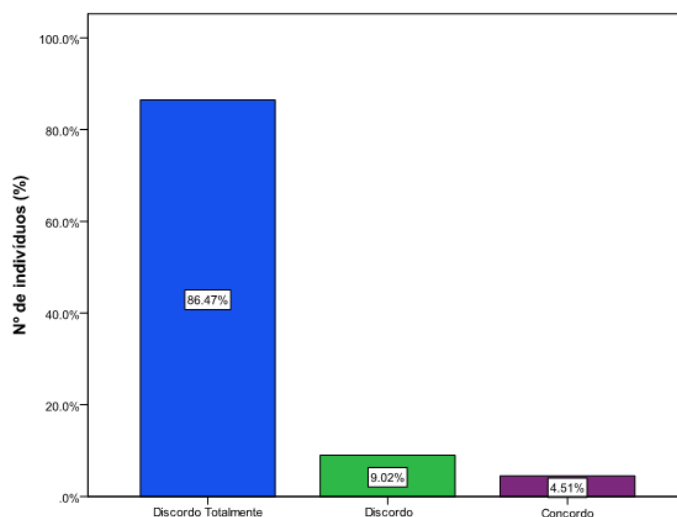
“O *Excelente*, o *Muito bom*, o *Insuficiente*, o *Regular* e o *Bom*... É uma chatice. É uma chatice, tal como nós somos uma chatice para os alunos: ‘Estás neste nível, estás neste nível’. Para os professores também. É assim: reconheço que há professores que têm competências, que têm uma dedicação superior aos outros e não quer dizer que sejam diferentes. Se calhar, é complicado. É outra coisa que me baralha imenso, porque, ainda por cima, é o *Insuficiente* e o *Regular*, é o *Bom*, o *Muito bom*, o *Excelente*. Se calhar, se ficassemos só com três, era mais fácil”.

As opiniões sobre as menções avaliativas, contrariamente ao que acontece com outros aspetos a ter em consideração no processo de avaliação do modelo em análise, como, por exemplo, a definição de quotas, os resultados escolares, a taxa de abandono escolar, são o exemplo dos aspetos formais do modelo que menos atenção merecem por parte dos professores, traduzindo-se numa percentagem significativa de respostas *não discordo nem concordo* (21,05%), facto que se justifica, sobretudo, por esta questão se enquadrar nas dimensões que menos efeitos têm junto dos avaliados.

## **2.8. Sistema de quotas**

Na análise de dados que temos vindo a fazer, as opiniões dos inquiridos, ainda que em determinadas questões a concordância ou discordância com o que é afirmado seja mais evidente, distribuem-se entre o *discordo totalmente* e o *concordo totalmente*, sendo que o número de inquiridos sem “opinião formada” (ou a não quererem

assumi-la) varia também de acordo com a afirmação. Contudo, este parece-nos ser o resultado normal em investigações desta natureza. O facto de fazermos referência a este aspeto aqui prende-se com a exceção registada na afirmação *a definição de quotas é essencial no processo de avaliação* onde todos os inquiridos têm opinião formada a este respeito. Do total de opiniões 95,49% discorda desta medida, concordando com a mesma apenas 4,51%, como se verifica no gráfico 15.



**Gráfico 15 – A definição de quotas é essencial no processo de avaliação**

A discordância com este procedimento é também registada nas respostas dos nossos entrevistados. A coordenadora do departamento curricular de línguas manifesta o seu desacordo com a medida, justificando a sua opinião com situações de injustiça que presenciou, como se percebe pela sua declaração:

“(…) acho errado isso. Não sei como resolver essa situação, sinceramente não sei, mas também não concordo com ela. (...) Aconteceu um caso com uma colega do meu departamento, que é uma boa profissional, que não teve a nota que deveria ter, e que todos concordaram que ela deveria ter, precisamente porque **não havia quota**<sup>335</sup>; já não havia. E foi uma injustiça muito grande, foi uma revolta muito grande. (...) Saber que é uma boa profissional, saber que fez tudo e mais alguma coisa e, no fim, por causa da existência de quotas, a colega não ter a nota que merecia (sublinhado nosso)”.

Baixar uma menção porque não há “vaga” parece-nos de todo inadmissível,

<sup>335</sup> A expressão “não havia quota” deve ser entendida, por um lado, na percentagem definida pelo Ministério da Educação de professores a quem atribuir a classificação de *Muito bom* e, por outro, nos critérios definidos pela CCAD para o desempate de docentes com a mesma classificação.

tratando-se de um vício de forma. Mantendo a ênfase nas injustiças que a definição de quotas acarreta, sobretudo por deixar de fora avaliados que reúnem os requisitos exigidos para acederem às avaliações de nível superior da escala e colocá-los ao nível dos avaliados com *Bom*, a coordenadora do departamento curricular de expressões acrescenta:

“(...) as pessoas exerceram as mesmas funções, fizeram o mesmo tipo de trabalho que os outros colegas e, ao fim e ao cabo, são avaliados como aqueles que não fizeram ‘nada’ (...); acho que as quotas não são justas”.

Por outro lado, o coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais, manifestando também o seu desacordo em relação à definição de quotas e o seu descontentamento em relação a uma situação de injustiça vivida por uma das docentes que avaliou, acrescenta:

“Também sou contra. Porque se nós, durante o ano, mostrarmos qualidade para atingir uma menção, depois não é por causa dos números que já não posso. Acho que não está correto. (...) A situação que mais me custou foi um caso que aconteceu comigo. Dos nove professores que eu avaliei, uma professora (a de que eu mais gostei e a quem atribuí a menção de *Muito bom*, conjuntamente com outros oito, mas que foi, de facto, a melhor, se calhar a uma distância significativa das outras), pela aplicação das quotas, passou para *Bom*. Isso causou-me uma revolta muito grande”.

Por outro lado, ainda no âmbito da discordância com a definição de quotas e do desconforto que esta situação provoca nos avaliadores, mesmo tendo consciência de que nem todos os professores reúnem condições para serem avaliados de *Excelente* ou *Muito bom*, a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB afirma:

“Aí, assusto-me. Assusta e dói, porque é assim: embora nem todos os professores – a gente tem que ter consciência disso – mereçam ser encaixados naqueles níveis superiores (...) é reduzido, é muito reduzido: 20%, 5%. Isso não dá nada. E a gente ver as pessoas a não caberem ali dentro arrepia-nos. É agonizante para nós, comissão, que tivemos que avaliar e tivemos que aplicar os critérios para a exclusão. (...) Para mim até foi das piores coisas. A gente chegou a sentir-se mal pelos colegas que não cabiam naquele espaço. (...) O final do processo de avaliação para mim foi constrangedor, por ver que as pessoas não cabem ali todas. Acho que é um trauma, aí é um trauma. Se calhar, eu, que no início contestava, no final tentei-me desligar do processo”.

O desacordo com este aspeto do modelo é tão evidente que leva mesmo a coordenadora do departamento de educação pré-escolar a considerar a definição de quotas como o principal aspeto negativo do modelo, como damos conta a seguir:

“Acho péssimo. A crítica neste processo de avaliação que eu faço (e haverá outros com certeza), a grande crítica que eu faço é, efetivamente, a existência de quotas, porque não se justifica que duas colegas, sendo ambas ou *Excelentes* ou *Muito boas*, depois só uma poder ter essa menção. Acho injusto (...). Digamos que é um dos aspetos com que eu não concordo, mas de todo, com o processo de avaliação”.

O que acabámos de mencionar relativamente ao facto de uma parte muito significativa de avaliados não ver reconhecida a qualidade do seu desempenho (uma vez que é a menção que lhe é atribuída que “valida” essa “qualidade”) parece-nos que era óbvio desde o primeiro momento, pois seria pouco benéfico para o sistema de ensino se, na prática, se confirmasse aquilo que a administração central declara por despacho, relativamente à qualidade do desempenho dos professores. A administração central, ao proceder desta forma, coloca desde logo em causa aquilo que a mesma usou desde o primeiro momento como um dos principais desígnios desta avaliação, ou seja, a diferenciação em função do mérito. Para além disso, levanta uma outra questão, não menos pertinente num processo de avaliação, que é a questão da justiça.

Contudo, o que não nos parece também ser aceitável, e que pode ter estado na base do afastamento da menção de *Muito bom* (não foram atribuídas avaliações de *Excelente* uma vez que “entendeu a comissão, e muito bem, não haver aqui professores que o justificassem” [EA1]) dos professores envolvidos nas situações aqui descritas e outros, é os critérios definidos pela comissão de coordenação de avaliação do desempenho para o desempate. O que acabámos de referir, à semelhança do que já mencionámos anteriormente (a definição da percentagem de professores com um desempenho *Muito bom*), coloca também em causa as questões do mérito e da justiça. A meritocracia como ideologia parece dar lugar à meritocracia como utopia e o que se pretendida que fosse justo (se é que tal é possível numa avaliação deste tipo) mais não foi do que um processo promotor de injustiças.

No sentido de clarificar o que acabámos de mencionar, reportámo-nos ao constante na ata da CCAD que, referindo-se aos critérios de desempate para a atribuição das avaliações de *Excelente* e *Muito bom*, regista:

“A comissão definiu os seguintes critérios para as situações de desempate na atribuição das menções de Muito Bom e Excelente inerentes ao processo de quotas, sendo que se contará apenas as menções qualitativas e não o aspeto quantitativo:

- Assiduidade relativa ao ano letivo dois mil e oito dois mil e nove. Serão contabilizadas as faltas [no âmbito do artigo 102.º do ECD]<sup>336</sup> nas seguintes proporções:

- .Zero dias- vinte pontos
- .De 1 a 3 tempos, inclusive – dezanove pontos
- .Um dia – dezoito pontos
- .De um dia a um dia e três tempos, inclusive – dezassete pontos
- .Dois dias – dezoito pontos
- .De dois dias a dois dias e três tempos, inclusive - quinze pontos
- .Três dias- catorze pontos
- .De três dias a três dias e três tempos – treze pontos
- .Quatro dias – dez pontos
- .De quatro dias a quatro dias e três tempos, inclusive – onze pontos
- .Cinco dias – dez pontos
- .De cinco dias a cinco dias e três pontos, inclusive – nove pontos
- .Seis dias – oito pontos
- .De seis dias a seis dias três tempos, inclusive – sete pontos
- .Sete dias – seis pontos
- .De sete dias a sete dias e três tempos, inclusive - cinco pontos
- .Oito dias – quatro pontos
- .De oito dias e quatro pontos a oito dias e três tempos, inclusive – três pontos
- .Nove dias – dois pontos
- .De nove dias a nove dias e três tempos, inclusive – um ponto
- .Dez dias ou mais – zero pontos

As restantes faltas, excetuando-se aquelas que foram motivadas por serviço oficial do Agrupamento, cumprimento de obrigações judiciais e aquelas que são justificadas com atestado médico, têm a valoração das faltas justificadas com o artigo cento e dois.

- Número de horas de formação, contabilizadas no período decorrente entre dois mil e cinco e dois mil e nove, valorizado na seguinte relação:

- .Menos de vinte e cinco horas – três pontos
- .Vinte e cinco horas – cinco pontos
- .De vinte e seis horas a quarenta e nove horas – sete pontos
- .De cinquenta horas a setenta e quatro horas – oito pontos
- .De setenta e cinco horas a cem horas – nove pontos
- .Mais de cem horas – dez pontos

- Cargos desempenhados no presente ano letivo no interior do Agrupamento. Com a seguinte creditação:

- .Presidente do Conselho Geral/Presidente do Conselho Pedagógico – sete pontos
- .Coordenadores de Departamento/Conselho de Docentes e membros desta comissão – seis pontos
- .Diretores de Turma, membros do Conselho Geral, coordenadores responsáveis de escola e subcoordenadores disciplinares – quatro pontos
- .Dinamizadores de Projetos – três pontos
- .Diretores de Instalações, coordenadores de clubes, coordenadores de áreas não disciplinares, coordenadores de exames – dois pontos
- .Orientação de estágio – um ponto

---

<sup>336</sup> Com a alteração introduzida pelo DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Se após a contabilização do somatório e todos os cargos o empate ainda persistir, será contabilizado o tempo de serviço, ou seja, o maior número de dias será valorizado e fará o desempate final” (CCAD, ata n.º 9).

No entanto, no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, o desempate entre docentes que tenham a mesma menção qualitativa está previsto, decorrendo consecutivamente das avaliações obtidas nos parâmetros ‘realização das atividades letivas’ e ‘relação pedagógica com os alunos’<sup>337</sup>, um procedimento que, em termos de princípios, nos parece de todo bem mais correto, simples e rápido e que poderia não ter deixado de fora da menção de *Muito bom* situações como as dadas a conhecer por dois avaliadores.

Como facilmente se compreende, e para além do desconforto sentido pelos avaliadores, o facto de os avaliados não verem reconhecido o seu desempenho cria situações de revolta ou, como refere Darling-Hammond (2010), coloca os professores uns contra os outros, com as consequências ao nível do bem-estar dos professores, da promoção da partilha de experiências e materiais e do clima organizacional (assunto que retomaremos no ponto três deste capítulo).

A ‘revolta’ sentida pelos avaliados é confirmada pelos próprios avaliadores quando acrescentam:

“(…) As pessoas questionam-se: ‘Porque é que ela teve e eu não? Porque é que eu não coube nesta quota? Porquê a mim?’. Esta frase está-me cá dentro da alma: ‘Porquê eu?’. Por mais que a gente explique ‘Tu tens mais isto; tu tens mais...’, as pessoas não compreendem. É muito difícil (...)”.

As explicações para questões desta natureza são várias, dependendo essencialmente dos atores e das perspetivas de análise privilegiadas. Um juízo apriorístico segundo o qual todos somos diferentes e essa diferença se traduz sempre numa pirâmide parece ser o que está na base deste juízo e desta política. Esta questão já se tinha colocado em 1989, com o acesso ao 8.º escalão, como já referimos noutros momentos deste trabalho.

Noutra perspetiva, a explicação para que a administração central tenha definido quotas em percentagens tão reduzidas para o acesso às menções avaliativas de nível mais elevado parece estar associada a questões financeiras, às quais permanecem intrinsecamente ligadas as bonificações em termos de progressão na carreira previstas

---

<sup>337</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 21.º, número 7.



para os professores a quem forem atribuídas as qualificações de *Excelente* e/ou *Muito bom*.

Pronunciando-se sobre esta medida, o diretor do AEscolas lembra:

“É uma questão economicista do país. Tem que ser, não há dinheiro e não havendo dinheiro (...) tem que se cortar. (...) E não tendo, o Estado corta, sabendo que só pode haver 5% de *Excelentes*, que é o topo da carreira, 5%. Agora são 5% dos professores (e isto estrangula rapidamente, mas muito; é onde os professores ganham mais) e 20% nos *Muito bons*. Portanto, isto é meramente economicista. Não há outra justificação”.

Ainda no âmbito das justificações para a definição de quotas está uma ideologia da desigualdade justa ou desigualdade natural. Como a natureza não é democrática e nos atribui diferentes níveis de inteligência e de habilidades, na opinião do legislador a avaliação dos humanos não pode alterar a ação do “criador”. Pelo exposto, fica claro que ao nível da objetividade e da justiça a definição de quotas pouco ou nada terá contribuído para que tais propósitos fossem cumpridos. A avaliar pela opinião dos nossos entrevistados, o processo “deixou de fora” docentes que se destacavam pelo seu desempenho.

A definição de quotas para as avaliações de *Excelente* e *Muito bom*, para além de sustentar uma política meritocrática, levanta algumas questões que se prendem com o facto de, “por despacho”, se determinar a percentagem de professores a beneficiar das menções de nível mais elevado da escala avaliativa. Ao cumprir o superiormente regulamentado (sem que para tal haja outra alternativa), não é possível atribuir *Excelente* ou *Muito bom* a todos os professores que, por inerência do seu desempenho, têm direito a essa menção final, conduzindo, na prática, àquilo que Caetano (1998) e Alexandra Fernandes & Caetano (2000) definem como *distribuição forçada*, que deixa de fora todos aqueles que vão para além do número definido pela administração central.

As questões que se colocam neste momento são: que efeitos terão estas medidas no processo de ensino e aprendizagem? até que ponto, perante a falta de reconhecimento do seu desempenho, os professores não optam por “fazer o mínimo” em prejuízo daquilo que é a essência do seu trabalho?

## **2.9. Avaliação pelos encarregados de educação**

O envolvimento dos pais ou encarregados de educação no processo de avaliação

do desempenho dos professores previsto no DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, e no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, aplica-se desde que o docente expresse vontade nesse sentido e no âmbito do descrito no regulamento interno do *Agrupamento*.

A discordância dos inquiridos relativamente a esta questão é evidente. 84,21% dos mesmos discorda da aplicação de tal medida (tabela 4). A justificação para este desacordo, a avaliar pela opinião de alguns dos entrevistados, deve-se ao desconhecimento da generalidade dos pais e encarregados de educação para se pronunciarem sobre questões que são meramente técnicas e, portanto, de difícil análise para quem não conhece e domina tecnicamente o que está a ser avaliado e ao facto de tal intervenção ser sentida como um atentado à “dignidade do professor”, como se constata na opinião do coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho, que é perentório ao afirmar:

“Os docentes são técnicos (...) e eu também não vejo com muito bons olhos um pai avaliar-me enquanto técnico (...) porque não são técnicos. Há pais que são, mas outros não são técnicos. De qualquer das formas, eu não vejo com bons olhos e acho que foi um pouco isso que aconteceu: o docente, enquanto técnico, não gostaria e não gostou de se ver avaliado por alguém que não tinha competências para o avaliar”.

A posição do coordenador que acabámos de citar, ao referir que os docentes recusaram a avaliação de alguém que *a priori* não dispunha de competência técnica para o fazer, fundamenta-se no facto de nenhum docente a nível do AEscolas ter sido objeto de avaliação por parte dos encarregados de educação.

No mesmo sentido de não reconhecer competência aos pais e encarregados de educação para avaliarem os professores, agora sustentada pelo desconhecimento dos mesmos da função da escola e pela ideia de que à escola tudo compete e de que os professores são responsáveis por tudo o que nela acontece, a coordenadora do departamento curricular de línguas acrescenta:

“Acho isso muito complicado. (...) Eu acho que os pais veem a escola como um sítio onde depositam os miúdos, porque assim não estão a atrapalhar em casa e, depois, vêm buscá-los e os professores é que têm que ser responsáveis por tudo e mais alguma coisa e, se calhar, isso iria depois ter influência na avaliação”.

As opiniões que acabámos de registar relativamente à avaliação dos professores pelos pais são corroboradas pelo diretor do AEscolas, como se confirma pelo texto que

reproduzimos de imediato:

“(…) Nem faz nenhum sentido. Acho que isso é um atropelo à nossa dignidade. Mas a que propósito é que vem um pai pronunciar-se sobre a avaliação de um professor? Não faz sentido nenhum, mas isso é a minha opinião pessoal, enquanto diretor. Não faz sentido nenhum. Vem agora um pai interferir na avaliação de um professor? Imagina que todos os professores, os duzentos e tal professores, pediam a apreciação dos pais; estávamos bem servidos. (...) Não faz sentido nenhum. Isso foi um erro, na altura, do Ministério da Educação e de quem pensou nisso. (...) Os nossos teóricos vão sempre influenciar-se em modelos exteriores. (...) Depois temos os erros que temos. Temos os modelos que temos das nossas escolas. Este é um modelo suíço que não tem nada a ver com a nossa realidade”.

Paralelamente, numa perspetiva que não põe de parte a avaliação dos professores pelos pais, embora alertando para a necessidade do cumprimento de alguns requisitos (já elencados na opinião dos avaliadores mencionados imediatamente acima), a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB afirma:

“Eu, como professora só, não me importava nada que eles me avaliassem. (...) Agora, tenho medo no contexto global, como eu disse no início, porque há pais e pais e a imagem do professor nestes últimos anos tem andado por baixo e a imagem dos pais sempre a ser valorizada. (...) que sejam pais que defendam a escola, que não estejam lá para a enterrar a escola, que a defendam e que vejam a escola como um espaço de aprendizagem, um espaço de construção, não um espaço de depósito dos filhos”.

A opinião dos entrevistados que não reconhecem competência aos pais e encarregados de educação para se pronunciarem sobre a avaliação dos professores é perfeitamente compreensível se tivermos em atenção a contestação dos professores à avaliação efetuada por um docente de grupo de recrutamento diferente daquele a que pertence o avaliado, como menciona o coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho:

“(…) Um dos grandes pontos de luta nesta questão da avaliação de desempenho foi precisamente esse: as pessoas serem avaliadas por outras pessoas técnicas na função do ensino, mas de outras áreas e as pessoas não aceitaram muito bem isso. E agora repare: se não aceitaram muito bem isso, como vão aceitar uma pessoa com o 4.º ano ou o 6.º ano a avaliar um técnico?”.

Face à contestação dos professores, a avaliação por um docente de grupo de recrutamento diferente foi alterada através da possibilidade de o avaliado requerer a

avaliação da componente científico-pedagógica por um docente do mesmo grupo de recrutamento, isto porque, ao ser avaliado pelo coordenador de departamento, há situações em que o grupo de recrutamento do avaliador e do avaliado é diferente.

Por outro lado, e contrariamente ao que acabámos de referir em relação ao desacordo com a avaliação a realizar pelos encarregados de educação, outros entrevistados veem-na com agrado e chegam mesmo a defendê-la, vendo até “os pais como um (...) parceiro” (EA3), ainda que salvaguardando a necessidade de os pais e encarregados de educação possuírem competência para o fazerem. Neste sentido, o coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais afirma:

“Eu acho que os pais deviam participar. Deviam participar com uma informação, no final do ano ou no final de cada período, dando uma informação sobre aquilo que eles pensam do professor. Agora, o que aquilo poderá contar, a percentagem para a avaliação do professor (...) não poderá ser muito. Mas era de levar em conta”.

Por sua vez, a coordenadora do departamento curricular de expressões acrescenta:

“Se os pais forem conscientes, se souberem o que estão a fazer, se souberem (...) entender o que é que se está a passar e isso tudo, acho que seria ótimo que era para eles também verem o que os filhos aprendem e deixam de aprender e o como é que eles se comportam e o que é que eles deveriam fazer em casa e não-sei-quantos e não fazem. Caso contrário, se não estiverem por dentro destas coisas todas, não adianta de nada estar um pai, o encarregado de educação, porque ele não sabe o que é que está ali a fazer, ao fim e ao cabo (...)”.

Convocando agora o definido no regulamento interno do AEscolas sobre este assunto, verificamos que a avaliação:

“depende da concordância do docente avaliado assinalado por escrito aquando da formulação dos seus objetivos. (...) A apreciação deverá ser realizada pelo representante dos encarregados de educação da turma. (...) Deve ser realizada em documento próprio enviado pelos serviços administrativos do Agrupamento (...) até ao dia 31 de maio (...) tendo em conta os seguintes parâmetros: ‘Assiduidade do docente e relação interpessoal com os discentes’”.

Se analisarmos os parâmetros sobre os quais a avaliação a efetuar pelos pais e encarregados de educação incide parece-nos que os dados relativamente à assiduidade do docente são mais fidedignos quando consultado o registo de faltas do docente nos

serviços administrativos. Por outro lado, a informação relativa à relação interpessoal com os discentes não é passível de ser medida objetivamente, para além de que a opinião do representante dos pais e encarregados de educação traduzirá essencialmente (para não dizer “apenas”) a opinião do seu educando. Assim, parece-nos desadequado determinar a relação que o professor estabelece com os seus alunos em função de uma simples opinião. A este aspeto acresce, ainda, o facto de a opinião do aluno poder ser condicionada pelo gosto ou não do mesmo pela disciplina (e mesmo pelo professor). Ao avaliar a relação interpessoal professor/aluno em função da opinião do próprio aluno estamos perante uma avaliação pelos alunos delegada no encarregado de educação. Assim, os parâmetros escolhidos para a avaliação dos professores pelos pais parecem servir apenas para cumprir a formalidade prevista nos normativos, primeiro pela pertinência dos parâmetros selecionados e, segundo (na medida em que parece traduzir de forma clara o desacordo dos professores relativamente a esta possibilidade), pelo facto de nenhum docente ter solicitado esta apreciação, como nos dá conta o diretor do AEscolas ao referir: “ninguém. Nenhum professor pediu, nem faz nenhum sentido”.

Se confrontarmos o constante no regulamento interno do AEscolas em relação à avaliação dos professores pelos pais e encarregados de educação com as opiniões dos nossos entrevistados, é notório o desconhecimento dos mesmos em relação aos aspetos a considerar na avaliação a efetuar por estes atores educativos. Por outro lado, as opiniões dos atores que entrevistámos são maioritariamente de desacordo, justificado pela falta de competência dos pais e encarregados de educação para se pronunciarem sobre o trabalho do professor e sobre as competências técnicas e científicas que lhe estão associadas. No entanto, a questão que nos parece ser pertinente discutir é: se a avaliação do desempenho docente é uma questão estruturante do funcionamento das escolas e se contribui para a melhoria da educação, que papel deve ser reservado às famílias na ‘avaliação’ do funcionamento das escolas, do qual o trabalho individual dos docentes faz parte?

Paralelamente, é importante salientar que, embora a avaliação pelos pais e encarregados de educação seja considerada por muitos autores como uma dimensão de avaliação de professores, optámos por não a referir no momento em que abordámos a questão dos métodos/instrumentos de avaliação por, em primeiro lugar, a realização da mesma estar dependente da decisão da escola e, em segundo lugar, por o “valor” da mesma ser pouco expressivo na definição da nota final a atribuir ao docente.

## 2.10. Entrevista

A entrevista é encarada por alguns autores como um método de avaliação de desempenho docente. Em nosso entender, em algumas situações, e tendo como referente os métodos de avaliação de desempenho docente já abordados, é possível encará-la como tal. No entanto, no formato previsto no DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, e no DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, não a enquadrámos nesse âmbito. O nosso posicionamento é sustentado pelo descrito nos normativos, segundo os quais a entrevista individual tem como objetivo apresentar ao avaliado a proposta de avaliação com a possibilidade de uma apreciação conjunta e a análise da ficha de autoavaliação<sup>338</sup>.

Enquadrando agora a entrevista e a sua importância no processo de avaliação, consideram-na necessária 36,09% dos inquiridos enquanto que 39,1% discordam da necessidade da mesma (tabela 4). Paralelamente, quisemos saber a opinião dos entrevistados sobre o mesmo assunto. Todavia, é importante salientar que a entrevista individual, inicialmente de carácter obrigatório, passou, mais tarde, a depender de requerimento do avaliado. Por ter sido esta a situação que os nossos entrevistados “viveram” no AEscolas, as suas respostas têm como referência, principalmente, esta nova modalidade e não a da obrigatoriedade da realização da mesma, prevista no DR n.º 2/2008. Por esse motivo, consideram-na, essencialmente, como uma forma de o avaliado esclarecer situações que considere menos claras na avaliação, de o avaliador “chamar à atenção” para situações menos corretas e de “desempate” entre avaliados com a mesma menção qualitativa.

Os esclarecimentos solicitados pelo avaliado emergem, de um modo geral, do seu descontentamento em relação à avaliação que lhe foi atribuída e do direito que lhe é devido ao esclarecimento, como menciona o diretor do AEscolas ao afirmar:

“(…) eu penso que quando o avaliado pede a entrevista é porque não está muito contente ou não está muito clara a sua avaliação. E, se a pede, é no sentido de pedir esclarecimentos. Eu acho muito bem. (...) Num ou noutro item com que eu não concordo, eu tenho o direito a pedir explicações. Portanto, eu acho que é uma forma correta. Acho que o processo de avaliação tem que ser um processo integrado em que o avaliado deve participar de alma e coração. Só faz sentido assim. Se eu vou para um processo de avaliação a não acreditar no processo e a não confiar no meu avaliador, é meio caminho andado para o insucesso. Portanto, a entrevista é o momento da avaliação, que a lei define e muito bem, em que o avaliado deve, junto do seu avaliador, num espírito crítico, aberto, franco e correto, expor o seu ponto de vista (...)”.

---

<sup>338</sup> DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, artigo 23.º.

Neste contexto de esclarecimentos, e só de esclarecimentos, uma vez que “dificilmente o avaliador altera a avaliação que fez”, o coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho, defendendo (ainda que implicitamente) a objetividade do processo e o profissionalismo dos avaliadores, menciona:

“Vejo como uma situação em que o avaliado pode pedir explicações ao avaliador sobre aquilo em que foi avaliado, olhos nos olhos. Já não se tratará de uma fase tão construtiva como naquelas reuniões que antes se vão fazendo um com o outro. É, mas é mais uma reunião, já está a avaliação feita e, portanto, dificilmente o avaliador altera a avaliação que fez; só se houver argumentos mesmo muito válidos por parte do avaliado”.

Por outro lado, o diretor de AEscolas, a provar que a apresentação de argumentos “muito válidos” (entenda-se “objetivos”) pode originar alterações à proposta de avaliação, acrescenta:

“(…) Eu posso-te dizer que num ou noutro caso alterei a nota, porque entendi que, de facto, o senhor professor tinha razão. Noutros se calhar até me apetecia baixá-la. Houve um caso ou dois em que alterei, porque entendi que, de facto, pelas evidências que me mostraram, eu estava enganado na avaliação, no que se refere à avaliação do diretor”.

Numa perspetiva complementar, onde a entrevista faz sentido, podendo traduzir-se numa simples conversa entre avaliador e avaliado ou num momento em que o avaliador sugere ao avaliado a adoção de novas medidas no sentido de melhorar as suas práticas pedagógicas, a coordenadora do departamento de educação pré-escolar argumenta:

“(…) Eu acho que está bem (...). Ela pode ser perfeitamente uma entrevista sobre duas colegas que falam abertamente sobre o que é que se passou e está tudo bem. Ou, então, pode ser uma entrevista em que o colega que avaliou sente que, de alguma maneira, deve chamar a outra colega à atenção para melhorar as suas práticas e até referir os aspetos em que, provavelmente, não correu tão bem. Eu acho que o avaliador tem essa função de corrigir; não no aspeto de reprovar, mas de levar o colega a melhores práticas. Nesse aspeto, e tratando-se, penso que, de um processo aberto (que somos colegas, não é?), não há por que não o ter, não o fazer”.

Por outro lado, o coordenador do departamento de ciências exatas e naturais, enfatizando o papel de avaliador e as funções de supervisão e correção que lhe estão associadas, admite que a entrevista só faz sentido quando for necessário chamar à

atenção do avaliado para aspetos que carecem de melhoria, como se depreende da sua afirmação:

“Eu acho importante essa entrevista se o avaliador tiver, de facto, de chamar à atenção do avaliado para algum aspeto que ele tem de melhorar. Acho que é por isso. De resto, não vejo mais necessidade”.

Por sua vez, a coordenadora do departamento curricular de expressões, percecionando a entrevista como um critério a utilizar em situações de desempate entre docentes com a mesma avaliação, à falta de consenso, considera-a pertinente no sentido de dissipar qualquer dúvida que possa existir, tal como a mesma defende ao asseverar:

“(…) eu acho que esse tipo de entrevista só existe (…) para desempatarem. Essa entrevista normalmente é feita (…) quando não há consenso (...); se não se chega a um consenso, há que reunir e tentar explicar (...) e tentarem chegar a um consenso para que a avaliação seja realmente feita justa, com justiça e com... determinação”.

Se tivermos em atenção os propósitos da entrevista elencados pelos atores entrevistados e os confrontarmos com os propósitos que os normativos legais elencam para esta fase do processo de avaliação, verificamos uma clara dissonância de intenções. Este desencontro de princípios reforça a ideia de não a podemos considerar como um mecanismo de avaliação do desempenho. Do mesmo modo, põe de lado a ideia dos que consideram que a entrevista tem finalidades avaliativas. Os defensores destes princípios (Rosales, 1992; Paquay, 2007) reconhecem que a entrevista se deve realizar no início do processo de avaliação para programar toda a ação e no final do processo para avaliar e delinear estratégias de melhoria e, por outro lado, que a entrevista serve para reunir informação, sobretudo informações sobre aspetos educativos inacessíveis à observação.

## **2.11. Instrumentos de registo**

Os instrumentos de registo utilizados no processo de avaliação do desempenho dos professores aprovados pela administração central são, de acordo com os normativos legais, elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico enquanto órgão de gestão, cabendo-lhe também a responsabilidade de os reformular sempre que entenda



necessário.

Para proceder à reformulação dos instrumentos de registo, o presidente do conselho pedagógico nomeia uma comissão e atribui-lhe essa responsabilidade, como consta na ata do conselho pedagógico de setembro de 2008, onde é afirmado:

“Foi ainda nomeada uma outra equipa de trabalho formada por elementos deste órgão, cujo objetivo será a reformulação dos instrumentos de registo para a avaliação do desempenho docente (...). Esta reformulação deverá ser aprovada até ao final de setembro” (CP, ata n.º1, de 3 de setembro de 2008).

A equipa nomeada pelo presidente do conselho pedagógico para a reformulação dos instrumentos de registo, numa dinâmica em que tudo o que diz respeito à avaliação do desempenho docente é delegado na CCAD, é constituída por todos os elementos da CADD, com a exceção do diretor do AEscolas e da coordenadora dos diretores de turma (por fazer parte de outra equipa de trabalho), e coordenada pelo também coordenador da comissão de avaliação do desempenho. O diretor do AEscolas e, por inerência, presidente do conselho pedagógico dá mais uma vez provas da “partilha” do poder, como o próprio afirma, ou, na perspetiva de uns atores, da “delegação de responsabilidades” e, na de outros, de “desresponsabilização”. No âmbito da reformulação dos instrumentos de avaliação, o diretor do AEscolas solicita à equipa a simplificação dos mesmos, como consta na mesma ata:

“(…) o presidente apelou à comissão (...) no sentido de simplificar os instrumentos de registo para a avaliação do desempenho docente” (CP, ata n.º 1, de 3 de setembro de 2008).

No âmbito das responsabilidades atribuídas à equipa de reformulação dos instrumentos de registo e no sentido de as propostas de documentos serem analisadas/avaliadas pelos respetivos departamentos curriculares, numa outra ata do conselho pedagógico está registado:

“(…) o docente [coordenador da CCAD] fez a apresentação das grelhas de avaliação de desempenho do pessoal docente, referindo que a diversidade do documento é para ser observado na aula e no portefólio a elaborar pelos docentes. Acrescentou que vai ser elaborada uma ficha específica para observação de aulas. (...) Todos estes documentos vão descer aos departamentos e conselhos de docentes para análise e propostas de possíveis alterações, não podendo no entanto ser muito alterados, uma vez que estes são

a base principal” (CP, ata n.º 2, de 24 de setembro de 2008).

Como se percebe, estes instrumentos assumem diferentes formas e cumprem diferentes funções conforme os fins a que se destinam (observação de aulas, análise do portfólio, entre outros), tendo para o efeito o conselho pedagógico aprovado os seguintes documentos:

“(…) Ficha de avaliação do desempenho JI, 1º e 2º ciclo, SPO, EFA; ficha de observação de aulas; ficha de autoavaliação/reflexão; ficha de objetivos individuais (…)” (CP, ata n.º 3, de 29 de Outubro de 2008).

Procurando realçar o número de instrumentos elaborados pela equipa, a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB, enquanto membro da equipa, acrescenta:

“(…) Nós fizemos uma grelha [uma das grelhas] que nós [coordenadores] preenchíamos no final do processo de avaliação (...). Fizemos uma grelha, que preenchíamos depois de observar as aulas, que nos daria para, depois, preencher a grelha final, para além da do Ministério. Fizemos, construímos também o plano de aulas e determinámos que era uma aula de quarenta e cinco minutos, o que é que deveria ter. (...) portanto construímos esse: o instrumento de registo no final de cada ano letivo (...) um instrumento de registo para a observação de aulas, um que foi o plano de aulas e outro que era para a autorreflexão do colega, a autoavaliação. A gente assistia à aula e os colegas tinham mais uma folhinha feita por nós, em que eles faziam a autoavaliação”.

Reconhece-se a quantidade de instrumentos de registo elaborados (para além de outros de uso pessoal elaborados pelos próprios avaliadores). No entanto, não é fácil medir a utilidade dos mesmos, na medida em que o “valor” dos instrumentos de registo no processo de avaliação varia em função daquilo que se quer medir e da perspetiva de avaliadores e avaliados.

Deste modo, quisemos saber a concordância ou discordância dos inquiridos/*avaliados* relativamente à necessidade ou não destes instrumentos e, pelas respostas obtidas, os intervenientes parecem não lhe atribuir grande valor conflitual, porque os consideram necessários 42,11% dos inquiridos, 30,08% dos mesmos discorda e discorda totalmente e 27,82% não têm opinião formada sobre a afirmação (tabela 4).

Confrontando estes dados com a opinião dos nossos entrevistados/*avaliadores*, verificamos que estes são unânimes ao reconhecer-lhe uma importância significativa,

particularmente como forma de “guardar” a informação e facilitar o preenchimento de outros documentos. Neste âmbito, a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB refere:

“(…) nós temos que registar as coisas em algum sítio. Nós temos que arquivar e esses instrumentos, se calhar, são o nosso guardar das coisas que estão ali e nós vamos precisar delas para nos lembrar de como é que as coisas foram. (...) É necessário, tem que haver um registo em algum sítio. As coisas não podem ficar todas no ar e aqueles documentos são documentos que nos mostram, que nos estruturam, que nos orientam”.

No sentido de guardar fidedignamente “toda” a informação observada e numa perspetiva clara de instrumentos de trabalho, a coordenadora do departamento de educação pré-escolar acrescenta:

“São fundamentais (...). Eu fazia sempre o trabalho de casa. Eu... Sempre que fui avaliar uma colega, a minha preocupação era não esquecer nada daquilo que eu vi. Portanto, fiz e eles ajudaram-me, de certa maneira, a eu registar tudo aquilo que eu vi. É claro que eu, se calhar, eu vi mais coisas e anotei e fiz anotações a lápis e isso. Mas serviram-me precisamente, como o próprio nome indica, como instrumentos de registo, que me ajudaram, depois, quando foi para dar a nota final. Sem dúvida que foram uns instrumentos fundamentais”.

No contexto em que estes instrumentos são considerados fundamentais para a realização do processo avaliativo, o coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho reafirma:

“(…) São meios para realizar o processo, para proceder à própria avaliação, são instrumentos de trabalho, são meios de trabalho: basta estar parados, olhar para tomar notas, preencher para quantificar. No fundo, a avaliação acabava por ser uma avaliação quantificada. Não é uma avaliação de qualidade, era quantificada. Era aí que tinha de haver maneira de quantificar tudo aquilo, todas as evidências que eram reveladas no processo de avaliação”.

A elaboração dos instrumentos de registo, a avaliar pela opinião dos atores diretamente envolvidos e pelo número de horas disponibilizadas nas reuniões de departamento para análise desses documentos, não parece ter sido uma tarefa fácil. A necessidade de tornar objetivo o que se inscreve no domínio do subjetivo, conduziu a muitas horas de trabalho no sentido de consensualizar os documentos. No entanto, os seus principais utilizadores (os avaliadores), no sentido de protegerem a sua ação e

diluírem responsabilidades, reconhecem-lhe utilidade, tanto no imediato como em momentos futuros (no final do processo), considerando-os importantes para sustentar a avaliação de cada um dos avaliados uma vez que permanece o registo do desempenho.

Vários estudos trouxeram números sobre esta questão que nos dizem que os principais prejudicados terão sido os alunos, pois o brutal aumento da carga de trabalho associado ao *stress* que o mesmo acarreta não deixa muita margem para o trabalho com os alunos.

## 2.12. Período de tempo

O período de tempo superiormente determinado para cada ciclo avaliativo é de dois anos letivos. No entanto, para além deste tempo ter de ser percebido na perspectiva dos avaliados, é necessário fazê-lo também na perspectiva dos órgãos de gestão e, particularmente, dos avaliadores.

No que diz respeito aos inquiridos/*avaliados*, o tempo de cada ciclo avaliativo, enquadrado nos aspetos que caracterizam o modelo de avaliação, é mais um dos aspetos que menos preocupa os nossos inquiridos, uma vez que a maioria dos mesmos (36,84%), quando confrontados com a afirmação *dois anos letivos é o tempo ideal para avaliar os professores*, não tem opinião, ou seja, não discorda, mas também não concorda. Todavia, discordam e discordam totalmente deste tempo 35,34% dos inquiridos e concordam com o mesmo 27,82% (tabela 4). Embora não possamos afirmar que esta discordância se prende com o facto de dois anos ser um período curto de tempo, o texto que transcrevemos a seguir, da autoria da coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB, pode contribuir para esse esclarecimento, isto porque é afirmado o seguinte:

“Isso não dá. (...) Num processo de avaliação com este nível de exigência, para que um Agrupamento avaliasse todos os professores, todos no mesmo ano, aquilo é caótico. Quem passar por um processo desses sabe perfeitamente, porque a vida do Agrupamento não é só avaliação de desempenho. É tudo uma série de exigências e um dinamismo diário que obriga esta gente a trabalhar muitas horas. Eu tenho pena das atuais direções de escolas, porque eles passam os dias na escola: dias e noites e fins-de-semana e tudo. Este processo de avaliação, com o nível de exigência, se todos os professores meterem, não dá. Nós tivemos um número considerável de professores avaliados e nós sentimos necessidade de perder muitas horas e fechar a porta. Se fosse todos os professores serem avaliados, se calhar fechávamos o Agrupamento durante

quinze dias ou um mês. Ninguém nos podia incomodar, porque o nível de exigência é muito elevado”.

É óbvio que a autora do texto quando menciona avaliar “todos os professores” refere-se à avaliação dos mesmos também na componente científica e pedagógica, como é suposto de acordo com o modelo. Contudo, e por inerência das alterações introduzidas à primeira versão do modelo, a opinião da avaliadora baseia-se na realidade que viveu (na qual a avaliação da componente científica acontecia a requerimento do avaliado). A avaliação da componente científica e pedagógica, a julgar pelos procedimentos que exige, implica uma disponibilidade de tempo por parte dos avaliadores que os promotores do modelo parecem não ter tido em consideração. Se o processo foi extremamente complicado, em termos de tempo, num universo de 48 docentes a solicitar esta avaliação, é evidente que seria bem mais complicado se a totalidade dos mesmos o fizesse.

Percebe-se assim que o período de tempo ideal, sobretudo se tivermos em atenção a exigência, ou seja, os procedimentos necessários (leia-se “burocracia”), é diferente para avaliados e avaliadores.

### **2.13. Comissão de coordenação de avaliação do desempenho**

Os entrevistados, quando questionados sobre a sua opinião em relação à comissão de coordenação de avaliação do desempenho, reconhecem-lhe essencialmente aspetos positivos. A importância atribuída a esta comissão é facilmente percebida pelo tipo de decisões que toma, como, por exemplo, a elaboração e reformulação dos instrumentos de registo, a definição de linhas orientadoras para a enunciação dos objetivos individuais, os requisitos necessários para aceder à menção de *Excelente*, os critérios para o desempate entre docentes com a mesma menção avaliativa, entre muitos outros.

As competências/responsabilidades atribuídas a esta comissão e as decisões que é “obrigada” a tomar vão para além daquelas que constam no normativo, como se percebe quando as comparamos com as descritas nos documentos legais que se resumem a: garantir o rigor do sistema de avaliação, validar as avaliações de *Excelente*,

*Muito bom e Insuficiente*, proceder à avaliação do desempenho nas situações de ausência do avaliador e emitir parecer vinculativo sobre a reclamação do avaliado<sup>339</sup>.

O assumir de responsabilidades que não lhe são devidas é reconhecido pelo coordenador da CCAD quando, de forma clara, refere:

“(…) As pessoas, inicialmente e mesmo durante a avaliação, foram dando uma importância muito grande à comissão e ao papel que a comissão poderia desempenhar na própria avaliação de desempenho, mas, se olharmos bem para as competências da comissão de avaliação, esta não tem competências nenhuma, praticamente. Só tem as competências da validação das notas, mais nada. Portanto, acho que as pessoas deram-lhe um papel mais importante do que aquele que deveriam ter dado. Muitas das questões que deveriam ter sido colocadas à direção, quer questões de dúvidas sobre a avaliação, quer questões de pessoas sobre algumas reclamações sobre a avaliação, deveriam ter sido feitas à direção e não à comissão. A comissão, o papel da comissão foi quase, quase residual. Penso que deveria ter um papel, se calhar, mais importante. Como? Se calhar procurou-se ter com as recomendações que foram dadas, com as dúvidas que foram tiradas a algumas pessoas e à comunidade de docentes, com a colocação de alguns avisos colocados na sala dos professores e que eram assinados pela comissão (na altura, eram assinados por mim e assinados pelo diretor), mas, de resto, penso que, teoricamente, não tinha um papel assim tão importante quanto isso. Praticamente dependia daquilo que as pessoas pudessem ou não fazer dentro de cada um dos agrupamentos, de cada escola”.

Contudo, as funções “assumidas” pela CCAD e a aceitação do processo, a avaliar pela opinião da coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB, constituíram-se da maior importância para o desenvolvimento do processo avaliativo. No entender da mesma avaliadora, sem a intervenção da CCAD o processo de avaliação seria mais difícil:

“(…) Eu só lhe vejo aspetos positivos, porque se este processo, com o nível de exigência que tem, não tiver uma comissão que está ali segura, que se amarra, que se dedica mais um bocado, as coisas não andam. Eu penso que esta comissão de avaliação foi mesmo o motor de arranque e um centrar de um processo com um nível de exigência extremo e, além do nível de exigência extremo, um processo com o qual eu, por mim, não me identificava nada e que repudiava até. E essa comissão sentiu a necessidade de que tinha que fazer e a obrigação: ‘Nós temos que fazer, temos que andar com isto para a frente. Nós temos que levar isto...’. E essa comissão funcionou, como eu disse, no início, muito bem em bloco. Os elementos completavam-se e, se calhar, a comissão também dava uma ideia de apoio, de grupo de trabalho aos colegas que estavam inerentes a esse processo, porque, nesta escola, nós tivemos reuniões em que o pessoal queria dizer ‘Não’ e tivemos colegas que disseram que não a este processo e que não entregaram objetivos individuais. Não sei se eles depois entregaram a ficha de autoavaliação, porque nós, comissão, não validámos todos”.

---

<sup>339</sup> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 43.º, n.º 6, alíneas a) a d).

A avaliar pelas afirmações do coordenador da comissão de coordenação da avaliação do desempenho e da coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB, a *comissão* em todo o processo de avaliação, para além das funções que lhe eram devidas, parece ter assegurado um papel que competia ao órgão de gestão e, particularmente, ao seu presidente. É evidente que podemos sempre pensar que ao presidente do conselho executivo, na qualidade de presidente do conselho pedagógico, compete assegurar a coordenação e funcionamento da mesma e, logo, responder a partir daí a todas as questões que dizem respeito ao processo de avaliação do desempenho. No entanto, na prática, isso não aconteceu. O presidente do conselho executivo, num procedimento não previsto na lei, delegou a função de coordenador da comissão num outro elemento da comissão e, como tal, não se põe aqui a questão de se confundir e/ou misturar as funções. O que está aqui em causa é um assumir de responsabilidades por parte da *comissão* (umas delegadas, outras assumidas no sentido de “fazer o processo andar”). Na interpretação de alguns atores, se a *comissão* não “assumisse o processo”, o processo avaliativo dificilmente se concluiria dentro dos prazos estipulados.

Quando questionado sobre a “delegação” de competência, o diretor do AEscolas esclarece:

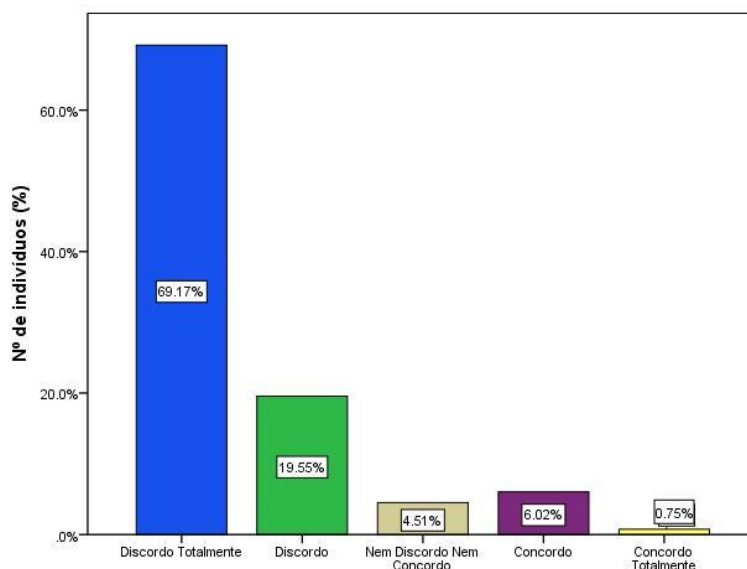
“Porque entendo que o presidente já tem tanto que fazer... E eu sou das pessoas... Fruto da minha experiência enquanto gestor da função pública, não gosto de concentrar em mim todos os poderes. Acho que todo o gestor que tente concentrar em si todos os poderes, nunca pode ser um grande gestor. Deve delegar competências, embora controlando. E as coisas passam por mim, mas acho que é bom que outros conosco partilhem a decisão de tomar muitas vezes medidas que às vezes vão... não vão muito ao agrado das pessoas, mas enfim.... Tem de ser feito”.

A delegação de competências do diretor do AEscolas na comissão de coordenação de avaliação do desempenho é visível em todos os momentos do processo: da definição de objetivos à tomada de decisão sobre as reclamações da avaliação apresentadas pelos avaliados.

## **2.14. Opiniões sobre o modelo em geral**

As opiniões dos inquiridos/*avaliados* sobre a adequabilidade do modelo de avaliação do desempenho docente são essencialmente de discordância. Confrontados

com a afirmação *o modelo de avaliação do desempenho docente, sustentado pelo DL n.º 2/2008, de 10 de janeiro, é um modelo adequado*, discordam da afirmação 88,72% dos inquiridos, dos quais 69,17% discordam totalmente, 4,51% não têm opinião formada e 6,77% concorda, como damos conta no gráfico 16 que apresentamos de imediato.



**Gráfico 16 – Opiniões sobre a adequabilidade do modelo**

Do mesmo modo, a opinião da generalidade dos entrevistados/*avaliadores* é também de discordância para com este modelo. Na base da divergência estão questões que se prendem com aspetos de vária ordem, considerando-o uma “treta” (EA7), ”fraco” e “complexo” (EA6), “economicista” e “burocrático” (EA2), “terrível”, “exigente” e “desgastante” (EA4), ou seja, “foi tudo feito à pressa” (EA2) e o modelo “não serve” (EA6).

Revelando o seu descontentamento em relação ao modelo, a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB afirma:

“Contra. Este modelo de avaliação de desempenho, esta proposta que nos foi apresentada, o [DR. n.º] 2/2008, é terrível. O ‘simplex’ até tornou as coisas mais simples, mas eu continuo contra este modelo de avaliação. Acho que se vai perder em termos de relações humanas. (...) Este processo de avaliação, com o nível de exigência [leia-se “burocracia”], se todos os professores meterem, não dá. (...). No [DR. n.º] 2/2008 não vejo nenhum [aspeto positivo]. Vejo uma grande confusão para as escolas, muito trabalho. É um polvo: estica-se uma pata, estica outra”.



Reconhecendo a pertinência da avaliação do desempenho, mas considerando que foi tudo feito à pressa e, como tal, com consequências a vários níveis, o coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho reconhece-lhe algumas vantagens, embora, como afirma, tenha “mais defeitos que virtudes”, como nos dá conta ao referir:

“Se calhar, faz sentido [a avaliação de desempenho docente], mas da forma como foi... Primeiro, foi tudo feito muito à pressa e quando as coisas são à pressa... (...) Havia muita pressa de se resolver esta questão da avaliação e viu-se que, realmente, isto não vai dar em nada; vai ter que ser mudado tudo (...)”.

Paralelamente, o desacordo com o modelo é enformado pelo despropósito do número de aulas a observar e pelo facto de os resultados da avaliação externa das escolas serem considerados na avaliação do desempenho. Sobre este assunto, a coordenadora do departamento curricular de línguas refere:

“Eu não concordo com este modelo. Não é em duas aulas que se avalia uma pessoa. (...) Quem sou eu para ir avaliar o colega? Por acaso aconteceu avaliar um colega mais velho que tem mais tempo de serviço do que eu e eu estar a avaliá-lo (...). Eu acho que quem quisesse progredir fazia uma ação de formação (não daquelas do género que nós fazíamos) e toda a gente fazia e passava e acabou; uma ação de formação com um certo nível de exigência e, depois, se calhar, fazer um trabalho, discutir esse trabalho, fazer uma tese, sei lá. Não este modelo. Isto a mim não me diz nada, nem à maior parte dos colegas. (...) Assistir a duas aulas, depois vai-se ver o que é que o colega fez a nível de escola, de atividades. Isso todos trabalham, todos fazem. Isso acho que todos fazem. Portanto, acho que não é assim”.

E a coordenadora do departamento curricular de expressões acrescenta:

“ (...) não pode [ser considerada] a avaliação (...) da própria escola. É assim: se nós temos uma escola de elite, temos uma avaliação ótima. Se nós temos uma escola de meio rural, tipo a nossa, não temos qualquer solução (...). Acho que são dois pontos que (...) não se encaixam muito bem na avaliação. Acho que a escola não tem grande coisa a fazer por isso”.

Para além dos aspetos elencados por estes atores para manifestarem o seu descontentamento em relação ao modelo de avaliação, foram identificados no desenvolvimento deste ponto outros aspetos de discordância e que estiveram na base de contestação ao mesmo. Desses aspetos, destacamos os plenários de professores

realizados na sede do AEscolas e a apresentação de uma moção a solicitar a suspensão do modelo, tendo esta contado com a participação dos órgãos de gestão do AEscolas com registo explícito numa ata do conselho pedagógico. No documento mencionado é referido:

“O presidente deste órgão [CP], propôs ao conselho a suspensão do modelo de avaliação de desempenho durante o primeiro período e a diminuição das aulas assistidas de três para duas. Relativamente à moção apresentada sobre o modelo de avaliação de desempenho o conselho pedagógico decidiu:

-Rever-se na moção de solicitação de suspensão da avaliação de desempenho apresentada em plenário de docentes realizado em treze de novembro.

-Suspender a avaliação neste primeiro período.

-Fixar o início do segundo período como prazo de entrega, no Conselho Executivo, dos objetivos individuais.

-Lembrar que o dever de obediência à lei não pode ser afastado sob pretexto de ser injusto ou imoral o conteúdo do preceito legislativo.

-Aguardar orientações da tutela para proceder a alterações nos documentos produzidos ou a produzir no Agrupamento.

[Paralelamente,] (...) o presidente do conselho pedagógico informou que a moção seria enviada para todas as entidades nela constantes” (CP, ata n.º 4, de 22 de novembro de 2008).

As formas encontradas pelos professores de expressarem o seu descontentamento em relação ao modelo de avaliação são idênticas a muitas outras que se fizeram sentir por todo o país, sendo as manifestações de professores os momentos de maior impacto social.

### **3. Representações sobre os efeitos da avaliação do desempenho docente nas pessoas, nos profissionais e nas organizações**

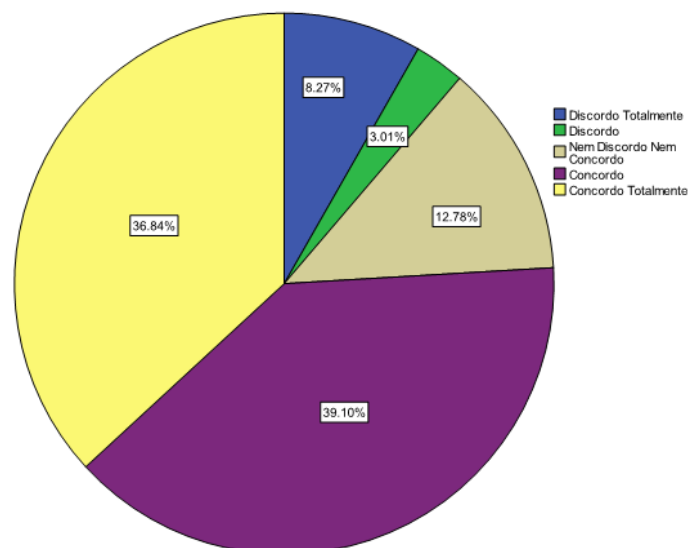
Eis-nos chegados ao ponto que constitui o cerne do nosso trabalho, ou seja, o seu objeto de estudo: os efeitos da avaliação do desempenho docente nas pessoas, nos profissionais e nas organizações escolares. Alguns desses efeitos são facilmente observáveis no quotidiano das nossas escolas. Outros, porém, encontram-se mais ocultos e de difícil acessibilidade. Mas todos são passíveis de representações diversificadas, tudo parecendo depender do posicionamento ideológico-profissional (ou só ideológico) dos atores interrogados. Como veremos, as suas posições face a um leque enorme de questões variam, desde logo, do facto de serem avaliados ou avaliadores. Este posicionamento parece decisivo para compreendermos os diferentes discursos.

É hoje genericamente aceite que qualquer processo de avaliação do desempenho tem efeitos (positivos e ou negativos) ao nível do avaliado (enquanto pessoa e profissional) e ao nível da organização em que exerce a sua atividade, no último caso com repercussões mais visíveis ao nível do ambiente ou clima organizacional. É nos níveis apresentados que agora nos propomos centrar a nossa análise, antecipando desde já a dificuldade (por em muitas situações serem indissociáveis) em determinar onde acaba o “pessoal” e começa o “profissional”. Contudo, identificamos alguns aspetos que não suscitam grandes dúvidas quando enquadrados a nível pessoal e dos quais damos conta a seguir.

#### **3.1. Representação sobre os efeitos da ADD nas pessoas**

Das consequências pessoais que mais se evidenciaram destacamos as que interferem com a família e com as relações de amizade entre os professores. Os dados apresentados na tabela 5 ilustram claramente o quanto a avaliação do desempenho interferiu nas relações familiares e de amizade dos professores inquiridos/*avaliados*. Perante a afirmação: *a avaliação do desempenho interferiu negativamente nas relações familiares dos professores*, 75,94% dos professores inquiridos concordam e concordam totalmente e, confrontados com a afirmação *a avaliação do desempenho interferiu negativamente nas relações de amizade dos professores*, 86,46% dos inquiridos do

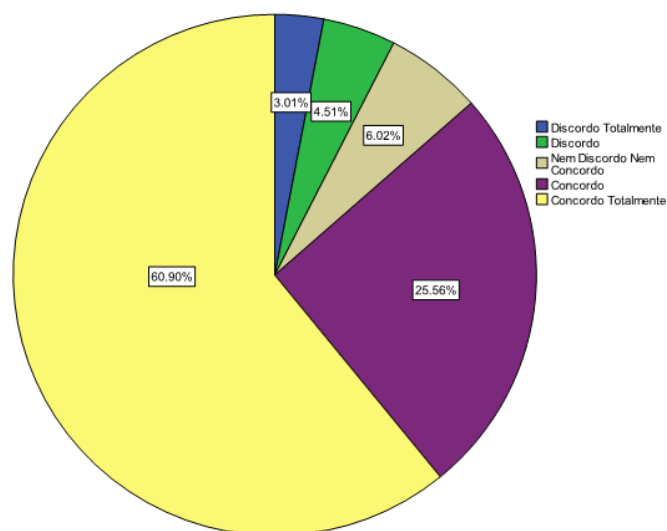
mesmo grupo de atores concorda e concorda totalmente com a afirmação, como se constata pela análise à tabela 5 e aos gráficos 17 e 18, respetivamente.



**Gráfico 17 – A ADD interferiu negativamente nas relações familiares dos professores**

**Tabela 5 – Representações sobre os efeitos da avaliação do desempenho docente**

	A avaliação de desempenho contribuiu para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos.		A avaliação de desempenho contribuiu para a melhoria dos resultados escolares.		A avaliação de desempenho contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.		A avaliação de desempenho contribuiu para a melhoria do funcionamento das escolas.		A avaliação de desempenho docente interferiu negativamente nas relações profissionais dos professores.		A avaliação de desempenho interferiu negativamente nas relações de amizade dos professores.		A avaliação de desempenho interferiu negativamente nas relações familiares dos professores.	
	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
<b>Discordo totalmente</b>	77	57,89	76	57,14	55	41,35	68	51,13	2	1,50	4	3,01	11	8,27
<b>Discordo</b>	28	21,05	32	24,06	33	24,81	34	25,56	5	3,76	6	4,51	4	3,01
<b>Nem discordo nem concordo</b>	13	9,77	14	10,53	16	12,03	17	12,78	4	3,01	8	6,01	17	12,78
<b>Concordo</b>	14	10,53	11	8,27	24	18,05	13	9,77	33	24,81	34	25,56	52	39,10
<b>Concordo totalmente</b>	1	0,75	0	0,00	5	3,76	1	0,75	89	66,92	81	60,90	49	36,84
<b>Total</b>	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00
	O "clima"/ambiente vivido nesta escola, no primeiro momento de avaliação de desempenho, foi tranquilo.		A avaliação de desempenho promoveu a partilha de materiais e experiências entre professores.		A avaliação de desempenho contribuiu para que os professores se revelassem mais disponíveis para e interessados em participar em iniciativas que vão para além das atividades letivas.		A avaliação de desempenho permitiu diferenciar corretamente os professores.		O medo é um sentimento que passou a fazer parte do quotidiano da escola.		A democracia foi a primeira vítima deste processo de avaliação de desempenho.			
	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>		
<b>Discordo totalmente</b>	82	61,65	64	48,12	49	36,84	101	75,94	15	11,28	11	8,27		
<b>Discordo</b>	23	17,29	33	24,81	21	15,79	18	13,53	16	12,03	6	4,51		
<b>Nem discordo nem concordo</b>	14	10,53	19	14,29	27	20,30	5	3,76	18	13,53	11	8,27		
<b>Concordo</b>	10	7,52	15	11,28	28	21,05	7	5,26	36	27,07	21	15,79		
<b>Concordo totalmente</b>	4	3,01	2	1,51	8	6,02	2	1,50	48	36,09	84	63,16		
<b>Total</b>	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00	133	100,00		



**Gráfico 18 – A ADD interferiu negativamente nas relações de amizade e dos professores**

Se os dados que acabámos de apresentar relativamente às consequências familiares e às relações de amizade dos professores (gráficos 17 e 18) se reportam aos inquiridos (avaliados), a opinião dos atores entrevistados/*avaliadores* sobre estes aspetos é semelhante, para além de acrescentar outros níveis de interferência no que diz respeito ao professor, como, por exemplo, os efeitos ao nível da autoestima e do tempo disponível para a prática da leitura, da investigação ou de outras atividades consideradas da maior relevância para o desenvolvimento pessoal e também profissional do professor.

Perante um modelo que rompe de forma abrupta com aquilo que vinha sendo a avaliação do desempenho docente em Portugal, em termos de responsabilidades por parte das direções das escolas e dos próprios professores, e sobretudo com o funcionamento das escolas, a avaliação de desempenho, nos moldes em que foi pensada e implementada, implicou uma disponibilização de tempo (essencialmente da parte dos avaliadores) que foi muito para além do horário semanal de trabalho. É certo que muito do tempo que foi necessário disponibilizar para que o processo pudesse ser implementado se deve em grande medida ao “desconhecimento” dos professores que tinham responsabilidades acrescidas nesta matéria, sobretudo por não quererem correr o risco de se distanciar daquilo que era a base do modelo definido pelo Ministério da Educação. Quando referimos “desconhecimento”, referimo-nos a um saber específico que os próprios professores reconhecem não ter (avaliação de professores e também a

elaboração de instrumentos de registo). Estas dificuldades levantam-nos outras questões que se prendem com a autonomia das escolas e, no âmbito desta, com a responsabilidade dos professores, isto porque, por um lado, ouvimos com alguma regularidade os professores invocarem falta de autonomia, justificada por, na prática, a administração das organizações escolares permanecer fortemente centralizada e burocrática, e, por outro, assistimos a situações em que os professores são pontualmente “chamados” para decidirem/produzirem e estes manifestam uma forte tendência para se valerem (por não sentirem segurança para) do que a administração central determina. O recurso aos critérios definidos no *perfil do professor* (DL 240/2001 e DL n.º 241/2001, datados de 30 de agosto) para a atribuição, no âmbito da avaliação do desempenho docente, do perfil de excelência no AEscola é um exemplo básico do que acabámos de referir. No entanto, não podemos ignorar que este tipo de comportamento, num ministério com o maior número de quadros superiores de toda a administração pública, se deve a uma prática ambivalente, instalada desde a criação da escola (há já alguns séculos), em que aos professores sempre foi reservada uma função de meros funcionários, função essa assumida pela classe de um modo passivo.

Assim, num processo em que tudo era novo, a insegurança dos responsáveis a nível do AEscolas parece-nos compreensível, como nos parece justificada a necessidade de disponibilização de um tempo acrescido para que o processo pudesse ser implementado. Porém, não nos parece de todo aceitável que a Administração Central não tivesse acautelado estas situações, no sentido de evitar as consequências corroboradas pelos avaliados e avaliadores aos níveis familiar e pessoal.

No sentido de confirmar a necessidade de disponibilizar tempo que vai muito para além do que é o horário do professor, a coordenadora do departamento de educação pré-escolar menciona:

“A nível de trabalho, tirou-me muitas horas, ocupou-me muitas horas que eu (...) não as pude ter para a família e a nível pessoal e emotivo, principalmente no início... Eu fui avaliadora no início de um processo novo, um processo contestado por todas as colegas. Eu senti muito isso nas reuniões do conselho de docentes. Eu posso dizer que muitas vezes saía das reuniões... Ainda bem que já esqueci, mas muitas vezes saía das reuniões de conselho de docentes e (...) estava triste. Achava que estava a fazer uma coisa que as colegas não estavam a gostar e desgastou-me, de alguma maneira, desgastou-me psicologicamente”.

Paralelamente, ao desgaste físico, emocional, psíquico e relacional mencionado

pela coordenadora que acabámos de citar, a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB, referindo-se à influência que a ADD teve no contexto familiar, acrescenta:

“(…) A avaliação, a ADD, como o meu filho lhe chama, passou a ser tema constante das conversas de casa: ‘Esquece isso, deixa andar’. Interferiu muito, muito, muito mesmo, sobretudo nos ambientes familiares, porque nós tivemos... eu tive que ter muitas horas de trabalho para que o processo começasse a andar, desse alguns passos”.

Por outro lado, as consequências ao nível pessoal fizeram-se sentir no âmbito da motivação para o desempenho da profissão. O prazer de dar aulas e o gosto de vir para a escola foram cedendo lugar à insatisfação, ao descontentamento e, em casos pontuais, à revolta, o que leva alguns profissionais a ponderar abandonar a profissão. O testemunho que se segue, da autoria da coordenadora do departamento curricular de línguas, é disso um exemplo:

“(…) Eu já pensei em desistir, mas não sei fazer o quê. Mas houve uma altura, no momento em que começou a avaliação, em que eu disse: ‘Eu vou-me embora’. Os colegas, alguns, ficaram muito preocupados: - ‘Tu não vais fazer isso’ - ‘Faço, porque não estou a suportar isto. Eu não tenho perfil para isto, eu não quero ser avaliadora. Pediram-me para ser avaliadora e não quero ser, não quero ser coordenadora’. E houve uma altura em que eu disse que ia embora mesmo e estava mesmo com intenções de me ir embora. Fazer o quê? Não sei o que é que iria fazer, mas foi assim um mau momento por que eu passei, porque estou contrariada, estou mesmo contrariada”.

O descontentamento com a nova forma de conceber a profissão docente, explícito nas afirmações da coordenadora do departamento de línguas, não é novo. No relatório sobre “A situação do professor em Portugal”, realizado por uma comissão de trabalho<sup>340</sup> constituída por Cruz *et al.* (1988, p. 1224), embora num outro contexto menos problemático, dá-se conta do descontentamento dos professores, referindo-se que 35% dos inquiridos afirmaram que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores. O que no âmbito da avaliação do desempenho docente parece ser novo são as razões invocadas para o descontentamento e o abandono da profissão. No documento de Cruz *et al.* (1988, p. 1226), os professores apresentam como razões para tal: “a remuneração”; a “degradação da carreira” e a “falta de estímulo”. Atualmente os professores justificam-se com o aumento da tensão no seu trabalho diário e com o

---

<sup>340</sup> Esta comissão, de acordo com o constante no relatório, foi constituída pelo Despacho 114/ME/88, emitido pelo Ministro da Educação, Roberto Carneiro.



aumento das funções que lhes são atribuídas sem que para tal tenham sido criadas condições para poderem responder adequadamente a esse conjunto de novos desafios. Paralelamente, está identificada a degradação da imagem social do professor pelo “(...) menosprezo que se vai dando à classe docente, o menosprezo pela importância que a classe docente tem para o país (...) [sendo] completamente desprezada essa importância por parte de quem o não devia fazer” (EA2).

As consequências ao nível da autoestima emergem do resultado da avaliação atribuída ao professor, do desfasamento entre as expectativas pessoais e sociais e a avaliação atribuída ao mesmo. O desequilíbrio assinalado, associado muitas vezes à comparação com os *pares*, parece estar na base da adulteração de algumas relações de amizade durante ou após o processo de avaliação. Assim, as consequências ao nível da autoestima estão explícitas nas afirmações da coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB e que transcrevemos a seguir:

“(...) Eu acho que a autoestima dos professores vai levar uma grande ‘patada’ para muita gente e, se calhar, até pode vir a destruir vidas humanas, porque as pessoas são sensíveis e, mediante uma avaliação de desempenho em que uns têm *Excelente*, outros *Muito bom* e outros *Bom*, a pessoa que até sabe que trabalhou e que deu e vê o outro tirar e ‘Eu não tirei...’. Isto pode mexer muito com a parte emocional e também nos pode criar inimigos, porque se eu entrei... A professora é boa”.

Partindo do princípio de que os resultados da avaliação produzem efeitos no professor e que um dos efeitos positivos poderá ser a motivação para melhorar o desempenho, em situações como a que acabámos de referir temos algumas dúvidas de que isso aconteça. Ao sentir que o seu trabalho não foi reconhecido, o professor pode simplesmente deixar de investir na carreira, limitando-se a “cumprir o mínimo”.

Confrontados com o tempo disponível para se dedicarem à leitura e à investigação, os nossos entrevistados são claros quando referem o tempo que disponibilizam diretamente ou indiretamente na e para a escola, percebendo-se facilmente a falta de tempo para outras atividades para além de simples pesquisas na internet.

A coordenadora do departamento curricular de línguas, referindo-se à falta de tempo até para aquilo que é essencial, refere:

“Ultimamente já não tenho tempo. Não tenho tempo. Eu que gosto muito de ler e lia

muito... Desde que começou a avaliação, os livros estão lá poisados em cima da mesinha de cabeceira... Não tenho tido tempo, nem vontade. O cansaço é tanto que, quando chego à noite, o que quero é dormir, porque no dia a seguir tenho que me levantar cedo e tenho que enfrentar mais um dia de aulas e mais uma série de papeladas e mais uma série de reuniões e não dá”.

Numa abordagem clara à intensificação do trabalho e à desvalorização do mesmo, ou seja à proletarização do trabalho docente, o coordenador do departamento de história e ciências sociais, referindo-se à falta de tempo mesmo para fazer aquilo a que profissionalmente se comprometeu e que vai para além de preparar as aulas, lecionar e tarefas inerentes aos cargos de coordenador do departamento mencionado e da comissão de coordenação da avaliação do desempenho, menciona:

“Gostava de disponibilizar tempo, mas não tenho tempo para isso... O dia tem vinte e quatro horas e eu tenho que também dormir e não tenho tempo para... mas gostava de ter tempo para outras coisas. Aliás, eu gostava de ter tempo e nós temos um projeto aqui, a nível de departamento, de investigação, por causa do centenário da República, e os meus colegas (...) têm sido de uma disponibilidade grande (...) e eu gostava de também ter tempo disponível para fazer mais do que aquilo que estou a fazer nesse projeto”.

A falta de tempo referida pelos professores, em muitos casos até para a preparação das aulas, aparece como mais um fator desencadeador de *stress* na profissão docente. No entanto, esta questão já tinha sido mencionada por Hargreaves (1998, p. 144) quando, com base num estudo por si efetuado, refere:

“(...) os acréscimos de tempo de preparação tinham trazido benefícios importantes para a qualidade do seu trabalho, em geral, e para a sua instrução, em particular. Primeiro, [os professores] salientaram que o tempo de preparação acrescido tinha sido importante para a redução do *stress*. Em segundo lugar, ajudara a restaurar uma parte da sua vida fora do ensino, permitindo-lhes dedicar um pouco mais de tempo às suas famílias, ao lazer e a si próprios. Afirmaram que, no conjunto, tudo isto ajudava a melhorar a sua disposição pessoal na sala de aula, melhorando a qualidade das interações que mantinham com as suas turmas” (itálico do autor).

Como é fácil de constatar, o que estamos a viver é o inverso do descrito na citação.

Os efeitos da avaliação do desempenho dos professores ao nível pessoal e familiar, a avaliar pelos dados descritos acima, são essencialmente negativos e, logo, nada contribuem para o bem-estar do professor, o que nos parece conduzir ao aumento

do número de situações que o professor tem que gerir para poder lecionar (e desempenhar todas as outras tarefas que lhe são atribuídas) sem que essa situação de mal-estar interfira (se é que é possível) no desempenho dessas tarefas.

Por outro lado, se convocarmos para a análise um dos objetivos deste modelo de avaliação, ou seja, “contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente”, se tivermos em atenção tudo o que foi dito em relação à falta de tempo para outras atividades que não as escolares, o mal-estar geral dos professores e a desmotivação em relação à profissão, verificamos que esta avaliação em pouco ou nada terá contribuído para a consumação de tal objetivo – muito pelo contrário!

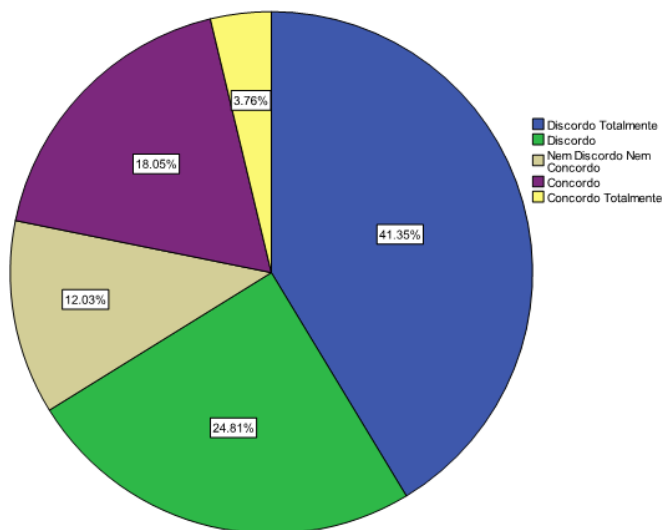
### **3.2. Representações sobre os efeitos da ADD nos profissionais**

Perceber os efeitos da avaliação do desempenho docente ao nível profissional pressupõe enquadrá-los no âmbito do conceito mais amplo de desenvolvimento profissional. Este último pode ser avaliado a partir dos seguintes indicadores: partilha de materiais e experiências, relações profissionais entre professores e expectativas profissionais, para além, e principalmente, daquilo que constitui a essência do trabalho docente, ou seja, a ação educativa concreta, que nos parece ter sido a primeira a ser prejudicada com este processo de avaliação, como nos dão conta os próprios avaliadores.

#### **3.2.1. Desenvolvimento profissional**

No quadro de referência mencionado, e no sentido de saber se a avaliação do desempenho efetuada tinha contribuído para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, apresentamos aos inquiridos/*avaliados* a seguinte afirmação: *a avaliação do desempenho contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores* (tabela 5). Discordaram e discordam totalmente da afirmação 66,16% dos mesmos, constatando-se que 41,35% destes professores não identifica nenhum benefício da avaliação do desempenho a esse nível, ou seja, discordam totalmente da afirmação (gráfico 19). Contudo, importa não esquecer que 21,81% da população inquirida concorda com a afirmação e 12% não sabe ou não responde, ou seja, ainda que possamos correr o risco de abuso interpretativo, parece-nos que a existência de cerca de

30% das pessoas que não se manifestam contra ou que são favoráveis ao processo constitui um sinal de que estamos perante um objeto complexo, profundamente influenciado por dimensões ideológicas e que coloca enormes dificuldades analíticas e também políticas.



**Gráfico 19 – A ADD contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores**

No entanto, os professores que entrevistámos (agora na posição de avaliadores) têm uma opinião contrária, apontando benefícios que vão da possibilidade de se refletir sobre as práticas à adoção de novas práticas.

Dos entrevistados que admitem que a avaliação proporcionou aprendizagem e reflexão sobre as práticas, o *feedback* sobre o trabalho efetuado e um conhecimento mais preciso sobre a avaliação, destacamos a opinião do coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho que, a este propósito, refere:

“ (...) É também uma forma de nós ouvirmos outros, no caso *pares*, darem-nos algumas indicações sobre o que está bem e o que está errado, para que nós possamos melhorar o nosso desempenho e, portanto, tem sempre esse mérito de fazer com que nós melhoremos um pouco o nosso desempenho (...). Se queremos ter uma boa avaliação, temos que fazer por isso, temos que trabalhar para isso e, logo aí, já vamos também melhorar o nosso desempenho. Por outro lado, se for pelo tal aspeto formativo que nós achamos que deverá ser, aí com certeza que vai melhorar. Melhora o nosso desempenho quase de certeza, porque vamos ter sempre um *feedback* do que fazemos e vamos ter sempre algumas dicas sobre aquilo que podemos fazer melhor e sobre aquilo que estamos a fazer erradamente. (...) Contribuiu para termos também uma outra perspetiva. A avaliação contribuiu para uma aprendizagem também (pelo menos da minha parte),

uma aprendizagem sobre a própria avaliação, a avaliação de *pares*. Contribuiu para uma melhoria, isso contribuiu. No meu caso, contribuiu”.

Ao defender a adoção de novas práticas e “menor *laisser-faire, laisser-passer* por parte de algumas pessoas” (EA2), a coordenadora do departamento de educação pré-escolar, assinalando como uma vantagem do modelo, acrescenta:

“Eu acho que serviu essencialmente para criar algum brio, porque eu acho que, em alguns aspetos, às vezes, o brio profissional e o nosso... estava a ser um bocadinho descuidado. Eu penso que se há alguma coisa vantajosa neste processo é que ele fez puxar por algum brio profissional (...). Todo este processo avaliativo nos fez repensar um bocadinho sobre a nossa prática; consciente ou inconscientemente, fez pensar”.

Ainda na linha das vantagens do modelo, o coordenador da comissão de coordenação de avaliação do desempenho assinala a mudança de práticas de alguns professores e, associada a esta, uma maior preocupação dos docentes em documentarem o trabalho realizado, como se percebe pelo que afirma:

“(...) Houve algumas situações que foram positivas. Acho que houve a consciencialização, por parte dos professores, de que teriam que trabalhar de forma diferente, teriam que fazer com que (...) se trabalhasse de forma colaborativa (...) em mais situações (...) acho que houve um cuidado maior por parte dos professores em documentarem o trabalho que realizaram ao longo do ano letivo (...) quer em suporte digital, quer em suporte de papel, ao nível do trabalho que, em termos de grupos disciplinares, foi realizado. Houve uma preocupação maior por parte da classe docente, isso houve”.

O mesmo coordenador, referindo-se agora aos efeitos da ADD na diminuição do absentismo docente, acrescenta:

“Contribuiu também, e penso que não haverá muitas dúvidas quanto a isso, para um menor absentismo nas escolas. (...) e esse é um dos grandes males da nossa profissão, mas contribuiu para isso, para um menor absentismo, para que as pessoas trabalhassem mais, com um objetivo diferente do que aquele com que o estavam a fazer e acho que basicamente é isso. Não estou a ver assim mais nenhuma virtudes”.

Os dados referentes à opinião deste ator impunham, como se percebe, a quantificação dos mesmos antes, durante e depois da aplicação do modelo de avaliação em análise e a sua comparação, o que, obviamente, não nos é possível fazer. Contudo, a

suposta redução do absentismo, como nos dá conta o coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais que citamos de imediato, parece-nos resultar da perda de direitos adquiridos há já alguns anos pelos professores, sobretudo quando estão em causa as faltas por conta do período de férias ou outras que a lei prevê. Para agir em conformidade com um dos requisitos exigidos para aceder a uma avaliação que lhe permita obter benefícios profissionais e pessoais, o professor sujeita-se a trabalhar em situações emocionais anormais, como as resultantes de doença ou da perda de um familiar próximo (leia-se “pai”). Esta situação é assumida pelo próprio ao afirmar: “(...) [houve] pessoas que até doentes vieram trabalhar e outros que, com o falecimento de pessoas queridas, foram ao funeral e vieram a correr dar as aulas – houve casos desses aqui na escola (...)” (EA6).

No sentido de reforçar a razão pela qual os docentes passaram a faltar menos, ainda que enquadremos a opinião deste ator no que sobre o assunto mencionámos acima, o coordenador que temos vindo a referir afirma: “os professores, com medo de serem avaliados negativamente, começaram a ter mais cuidado com a assiduidade”.

O contributo da avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional identificado pelos atores convocados (avaliadores e avaliados) centra-se essencialmente ao nível do *desenvolvimento pedagógico*. É óbvio que consideramos da maior importância esta dimensão do desenvolvimento profissional. No entanto, não podemos deixar de registar outras dimensões que passam pelo amadurecimento teórico e profissional e pela progressão na carreira e que se constituem da maior importância para o desenvolvimento profissional dos professores e que os atores convocados não consideraram.

Se tivermos em atenção, como nos dá conta Hargreaves (1998), que o desenvolvimento profissional e a mudança educativa dependem do tempo que os professores passam fora da sala de aula a trabalhar com os colegas e/ou a refletir individualmente e se convocarmos para a análise o que referimos quando abordámos as consequências pessoais e o facto de os professores revelarem não disporem de tempo para outras tarefas para além daquelas que estão inerentes às funções que desempenham, parece-nos que, também por aí, o desenvolvimento profissional poderá estar hipotecado.

Paralelamente, e como tivemos oportunidade de mencionar, o desenvolvimento profissional, enquanto processo em permanente construção, está também em grande medida condicionado pelas dinâmicas de interação estabelecidas entre os diferentes

atores da organização, e, no caso concreto, entre os professores, e pelo contexto organizacional. Também relativamente a estas questões, se tivermos em atenção os dados registados em relação às relações profissionais (incluindo aqui os dados relativos à partilha de materiais e à troca de experiências) e de amizade vividas durante este ciclo avaliativo, verificamos que as mesmas em nada contribuíram para o desenvolvimento pessoal dos professores. Esta constatação é válida também para a variável “contexto” traduzida no clima organizacional. Como referimos, o ambiente vivido no AEscolas foi de tensão e desconforto, determinado em grande medida pelas relações profissionais e de amizade que no momento se viviam. A escola, que deveria ser um local de trabalho facilitador de mudança individual e, através desta, de mudança coletiva, parece não ter conseguido assumir esse papel, apesar dos discursos de alguns dos entrevistados parecer apontar noutra direção.

Os dados apresentados não deixam dúvidas relativamente à opinião dos professores em relação ao reduzido contributo da avaliação do desempenho docente para o seu desenvolvimento profissional. Todavia, não podemos ignorar que o processo de avaliação do desempenho profissional que é proposto enforma uma mudança decretada e, logo, imposta, aspeto que pode justificar em grande medida estes resultados, isto porque o desenvolvimento profissional é mais facilmente conseguido quando o profissional o sente como uma necessidade e se sente motivado para se envolver em processos específicos, o que parece não ter acontecido.

Por outro lado, entendemos que para o desenvolvimento pessoal e profissional, numa perspetiva de continuidade da formação inicial, contribui também a formação contínua realizada pelo professor. Neste contexto, e porque a formação contínua foi também um dos aspetos que assumiu grande relevância neste processo de avaliação, quisemos também saber o que sobre esta questão pensam os entrevistados/avaliadores.

Os dados recolhidos revelam uma concordância generalizada com a importância da formação para o desenvolvimento profissional dos professores, mas também a desadequação da formação promovida pelas entidades para o efeito habilitadas (centros de formação de professores) ao que designaram por ‘reais necessidades dos professores’. No entanto, enquadrando a formação contínua no âmbito da avaliação do desempenho docente, há quem considere exagerada a importância que lhe foi atribuída, sobretudo tendo em atenção os moldes em que a mesma se processou e os seus efeitos no desenvolvimento profissional dos professores.

Dos que reconhecem a necessidade da formação ao longo da vida,

independentemente da profissão, mas em particular na profissão docente, destacamos o parecer do diretor do AEscolas que, sobre o assunto, profere:

“Acho muito bem. Hoje, na vida dos professores e de qualquer profissão, onde não houver formação, é cair por terra. As coisas correm a uma velocidade tal, fruto da evolução dos tempos e das tecnologias, que quem não caminhar na formação está ultrapassado no tempo. Não tem hipóteses (...). Temos que ter formação constante, porque, hoje, vivemos numa aldeia global. Portanto, hoje posso estar aqui e ir dar uma aula para a China. Portanto, tenho que ser bom no que estou a dar, senão estou a dizer asneiras por aí a baixo”.

No mesmo sentido de reconhecer a importância da formação contínua, embora centrando-a (provavelmente por inerência da função que desempenha e da responsabilidade que sente) na formação em avaliação de desempenho a que teve acesso do início do processo de avaliação, a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB, considerando-a indispensável como garantia de segurança, refere:

“(…) desde que nós começámos a conversar, valorizei e continuo a valorizar. Eu acho que sem essa formação contínua, sem esse suporte, que é um suporte que nos dá legitimidade para (...) alguém que é superior a nós todos, que tem uma formação, que (...) nos dá orientações (...). Eu senti essa necessidade e penso que a comissão de avaliação também. E acho que são elementos fundamentais. Nós temos bons investigadores, pessoas que se dedicam àquele estudo que nos vão ajudar a compreender e a fazer as coisas mais (...) sentimos a proteção forte de alguém que nos está ali por trás a ajudar; nós precisamos de ter um apoio. (...) A avaliação de desempenho a continuar (...) se os professores não fizerem uma formação contínua nessa área da avaliação de desempenho, as coisas estão mal (...) tem que ter sempre um suporte por trás, um suporte teórico e um suporte prático que nos dê segurança (...) para a observação de aulas, eu tenho de ter o máximo de formação de língua portuguesa, o máximo de formação em matemática, o máximo de formação em TIC para eu conseguir gerir este mesmo processo. (...) há professores que precisam de mexer um bocadinho nas práticas, que precisam de ser elementos ativos no processo educativo, porque eu sinto que há professores que não vivem a escola. Vão lá aquelas horas e não se envolvem e era preciso que os professores se envolvessem e se centrassem verdadeiramente. E essa formação, o chamar de atenção constante... Não é um chamar de atenção: é um transmitir de conhecimentos que os ajude a crescer mais um bocadinho”.

Dos que reconhecem importância à formação contínua, mas consideram que esta, para além de não ser de qualidade, não atende às necessidades de formação dos professores, destacámos a posição da coordenadora do departamento de educação pré-escolar que, sobre esta questão, afirma:



“Não... Sinceramente, em relação às ações de formação, continuo a verificar que elas não vêm muito ao encontro das nossas dificuldades. Eu sinto que, por exemplo, nalgumas... Eu já tirei o curso há uns anos e na minha prática, na minha formação inicial, houve pedagogias que não foram trabalhadas, que eu não conheço. E achava importante que, por exemplo, algumas ações de formação incidissem mais sobre as práticas ou as pedagogias, mais este debate de metodologias e infelizmente verifico que as ações de formação não... muitas vezes, sou sincera, não respondem minimamente aos interesses, pelo menos que eu procurava”.

Por outro lado, levantando a questão da qualidade dos formadores e da própria formação em si e a pertinência da mesma para os formandos, a coordenadora do departamento de línguas acrescenta:

“Acho que a formação é sempre importante. Eu já fiz muitas e reconheço que pouco aprendi, porque ou os formadores não têm qualidade ou as ações não estão bem preparadas. (...) Portanto, as formações a que eu tenho assistido não têm tido qualidade suficiente”.

A generalidade dos entrevistados parece concordar com a formação contínua, mas não com a que está a ser implementada no momento.

Mais uma vez as práticas de formação contínua de professores parecem (tal como no passado) não responder às necessidades e interesses dos formandos. Todavia, se tivermos em atenção que os processos de formação de professores articulam as necessidades de formação identificadas pelas escolas (com base nas necessidades dos docentes) com as modalidades de formação disponibilizadas pelos centros de formação, parece-nos óbvio não se justificar que estas práticas continuem a não responder às necessidades dos formandos. E se não houver resposta prática para os problemas vividos, aquele tipo de resposta objetiva para um problema objetivo? Por exemplo: existirá a boa forma (*one best way*) de realizar a avaliação de professores, avaliação essa à prova de erros de justiça (ou falta deles)? Se alguém for procurar formação para resolver um problema que não tem resolução é certo que nunca encontrará a fórmula mágica, ainda que os “formadores” insistam no facto de essa fórmula estar nas suas mãos! Neste caso, o problema estaria nos formandos que passam a ser os culpados por não a terem percebido.

Contextualizando agora a formação contínua e a importância da mesma no processo de avaliação de desempenho, particularmente na atribuição da nota final, a coordenadora do departamento de educação pré-escolar reconhece que a mesma deve

ser considerada, mas manifesta o seu desacordo com a importância que lhe é atribuída. Neste sentido, apresentando alternativas para aquilo que considera ser mais pertinente, a coordenadora em questão refere:

“Tida em atenção sim, mas dar-lhe a importância que nomeadamente o Agrupamento deu não acho que seja assim. Eu, no meu caso, como já lhe disse anteriormente, achava que teria mais peso a nota dada em observação de aula, mas é a minha opinião muito pessoal. Admito que a formação contínua, depois, seja essa coisa mais concreta, mais palpável, de que as pessoas tenham efetivamente necessidade. Mas não acho assim... Acho importante, sem dúvida, mas não acho assim tão importante quanto neste processo”.

No atual estado de organização do sistema educativo, que vive essencialmente do espaço sala de aula como centro da ação educativa, tal significaria a perda total da autonomia profissional (agora também no campo pedagógico).

Ainda no âmbito da importância que foi atribuída à formação contínua no processo de avaliação (agora considerada, pelo menos implicitamente, adequada) e alertando para a questão do modo de funcionamento dos centros de formação de professores, o coordenador da comissão de coordenação de avaliação de desempenho menciona:

“(...) aqui, na escola, a formação contínua assumiu um papel importante na medida em que fez parte dos critérios para a definição das quotas. A formação contínua deverá assumir, ser sempre um aspeto importante e também teve aqui, na escola, esse papel importante. Agora, se a formação está bem nesta altura, não está. Não está a funcionar. Os centros de formação acho que não estão a funcionar muito bem. (...) As pessoas têm feito aí fora, a pagar, o que também não acho que seja muito correto, mas é o que temos”.

A importância da formação contínua na avaliação do desempenho considerada por este coordenador advém da inclusão da mesma nos critérios de desempate na atribuição da menção de *Muito bom*. Se pensarmos no que referimos quando nos pronunciámos sobre o facto de a avaliação de desempenho ter permitido diferenciar corretamente os professores e nas consequências imediatas destes procedimentos, parece-nos que, vista por este prisma, a formação não assume assim uma importância tão significativa. Por outro lado, a estes dados acresce os que se prendem com a qualidade da formação (questão levantada por outros coordenadores) e, ainda, como o próprio refere, o recurso à formação contínua paga. Esta última situação coloca os

candidatos em situação de desigualdade, agravada pelo pagamento de um serviço que é, em primeiro lugar, da responsabilidade do centro de formação de professores ao qual o docente pertence e, em última instância, do Ministério da Educação. Estes são aspetos que mais uma vez nos remetem para as questões do mérito e da justiça, tão defendidas neste modelo de avaliação.

Tal como acontece nos normativos legais que regulamentam as questões da formação contínua creditada por entidades formadoras para o efeito credenciadas, também aqui os atores convocados centram a sua atenção apenas nesta dimensão de formação. Tanto nos normativos como nas opiniões dos entrevistados não encontramos qualquer referência à formação não acreditada que, por partir do interesse e da motivação do professor, constituir-se-á, em nosso entender, como tão ou mais importante para o seu desenvolvimento profissional e pessoal como/do que a formação que o professor efetua como imperativo para a progressão na carreira. Se um dos objetivos da formação contínua é incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional, esta forma de conceber a formação deveria ser relevante, o que não acontece. Este reconhecimento da formação informal, ou daquilo que Imbernón (1994) assinala como modelo de autoformação, não surge em nenhum momento do processo avaliativo.

Por outro lado, nas opiniões dos entrevistados também não registámos qualquer referência à formação contínua como mecanismo de desenvolvimento *pessoal*, ou seja, de autodesenvolvimento, nem mesmo de desenvolvimento organizacional. A importância atribuída a esta dimensão de formação é essencialmente de nível *profissional*, nomeadamente de valorização curricular e de progressão na carreira. Do mesmo modo, entendemos que o desenvolvimento que se pretende é facilitado por uma perspetiva de avaliação formativa que, para ser possível, implica alterações significativas ao nível da escola e também ao nível das conceções sobre a formação.

### **3.2.2. Relações profissionais**

Num quadro em que apenas 3,01% dos inquiridos não concorda nem discorda com a afirmação *a avaliação do desempenho docente interferiu negativamente nas relações profissionais dos professores*, a maioria (91,73%) reconhece que a avaliação interferiu negativamente nas suas relações profissionais, dos quais 66,92% reforçam

essa concordância ao afirmarem concordar totalmente com a afirmação. Discordam da questão colocada 5,26% dos inquiridos, reforçando o seu desacordo 1,5% dos mesmos, ao afirmarem discordar totalmente (tabela 5).

A tendência de opiniões registadas nos inquéritos mantém-se ao nível das entrevistas, confirmando-se, assim, a ideia de que a avaliação do desempenho docente interferiu negativamente nas relações profissionais dos professores e, conseqüentemente, no funcionamento da organização.

Neste âmbito, o coordenador do departamento de ciências exatas e naturais, para além de fazer referência a uma situação vivida durante o 1.º ciclo avaliativo e única numa carreira de 30 anos de serviço, realça o ambiente de competição entre os colegas ao afirmar:

“Já sou professor há 30 anos e nunca me zanguei com nenhum colega da escola. No ano passado (e penso eu que também por causa da avaliação de desempenho), a nível do Departamento, tive uma zanga (...). Criou um ambiente desagradável entre os colegas. Houve muitos colegas que competiam e houve zangas e o relacionamento com os próprios coordenadores e avaliadores era um bocado falso. O intuito era influenciar positivamente o avaliador e penso que isso não foi salutar. Na escola, aqui, o ambiente não chegou nunca a ser um ambiente desagradável, mas era pesado”.

Ainda no contexto do desconforto provocado pelas relações de tensão criadas entre os docentes, a coordenadora do departamento curricular de expressões, referindo-se àquilo que viveu e ao que presenciou em relação a outros colegas, acrescenta:

“A nível de me porem (...) um bocado fora (...) A ponto de, um dia, eu chegar a casa, sentar-me no sofá e dizer assim para o meu marido: ‘Estou farta da escola (...)’. Eu preferia estar na (nome de escola) do que estar onde estou’. Eu cheguei a casa tão desesperada com as coisas, com aquilo que eu vi e que me contavam e sei lá o quê. Houve alturas que eu... Ainda hoje em dia isso acontece por parte de algumas pessoas, porque, lá está, são pessoas que se entendem todas entre elas e eu vim meter-me no meio das pessoas e, ao fim e ao cabo, eu não lhes fiz nada. Só que as pessoas acabam por tentar-me fazer um bocado a vida negra (...). Muito complicado. No início da avaliação, as pessoas andavam assim muito... de ‘coisas’ uns com os outros (...). Agora, pronto, como este ano já não há tanta aquela pressão, as pessoas acabam por se entender melhor um bocado ou porque já tenha sido o primeiro tipo de avaliação... Já estão mais calmas. Mas, no primeiro momento, houve aí pessoas um bocadinho conflituosas entre elas e entre os colegas de grupo (...)”.

Numa vertente em que as relações profissionais eram corrompidas pela necessidade de mostrar serviço da parte de alguns docentes, tendo como finalidade

conseguir uma melhor nota, o coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais, sustentando a sua tese novamente em situações vivenciadas, nas quais os docentes procuravam fazer-se notar, recorda:

“(...) Como coordenador, tinha que ter o cuidado de não me deixar influenciar, mas era muita gente que queria mostrar serviço e, quando eu entrava na escola, os colegas diziam: ‘Estou a fazer isto. Concordas? Estou a fazer aquilo. Achas bem?’. Toda a gente vinha dar satisfações daquilo que estava a fazer, tudo com o medo da avaliação. Portanto, isso causou aqui, na escola, um bocadinho de mau estar entre colegas (...). Mas que causou aqui um ambiente pesado, na escola, causou (...). Aconteceu exatamente... só nesse período. (...) no ano passado, mal entrava na sala dos professores era rodeado pelos colegas e agora (não há avaliação) estava ali sozinho, porque já ninguém me ligava como no ano anterior”.

O mesmo coordenador faz ainda referência à postura de intriga de alguns colegas ao interferirem junto do avaliador no sentido de o influenciarem negativamente em relação ao trabalho desempenhado por outros avaliados, como o mesmo menciona:

“E mesmo quando os colegas vêm falar comigo, muitas vezes vêm é para dizer mal dos outros e eu tenho que ter aí serenidade para não ouvir... Oiço, mas não posso dar importância a isso. Aconteceu muitas vezes, no ano passado, os próprios colegas virem envenenar o trabalho dos outros, percebe? (...) para tentar denegrir o outro, para ele sobressair”.

Numa perspetiva em que as relações de amizade entre os professores podem advir do desfasamento entre as expectativas do avaliado e a avaliação que lhe foi feita, a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB menciona:

“(...) Aconteceu-me um caso em que a professora estava rotulada como *Excelente*, como uma professora fantástica, e eu entrei e em duas aulas e eu não consegui ver isso. (...) Limitei-me a dar o *Bom*. (...). E isso, essa nossa avaliação, vai-nos gerar conflito com essa pessoa que nós avaliámos e que não correspondemos à expectativa dela e ao grupo de pessoas que está em torno dela que a segue e até a própria família. Nós vamos criar muitos inimigos”.

Ainda no que respeita às relações profissionais e às alterações que foram introduzidas nas mesmas em função da avaliação do desempenho, como nos dão conta os dados assinalados, parece-nos oportuno perceber em que medida este tipo de situações contribui para “promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares”, uma vez que este é mais um dos

objetivos de avaliação do desempenho docente. Como facilmente se compreende, num ambiente em que as relações profissionais entre os atores são tensas, o trabalho cooperativo (no sentido em que o mesmo parte da iniciativa dos próprios atores) dificilmente se verifica. Se não existia antes, pois não constituía uma dimensão estruturante da prática profissional (muito por força do modo como o sistema educativo sempre se estruturou), neste contexto seria impossível emergir a dimensão cooperativa.

### **3.2.3. Partilha de materiais e experiências profissionais**

Confrontados com a afirmação *a avaliação do desempenho promoveu a partilha de materiais e experiências entre os professores*, 72,93% dos inquiridos discordam e discordam totalmente da mesma e apenas 12,79% concorda ou concorda totalmente (tabela 5).

A questão da partilha de materiais e experiências permanece intimamente ligada às relações profissionais que se estabelecem entre os professores. Como nos parece óbvio, num ambiente em que as pessoas vivem relações de grande tensão, a partilha de materiais e experiências profissionais dificilmente se regista, para além de estar ainda em causa a “luta” por um nota que permita progredir na carreira.

No mesmo sentido apontam as opiniões dos entrevistados, que têm como fio condutor a competição, ou seja, o facto de cada docente querer ser “melhor” do que o outro. O que acabámos de referir é a opinião da coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB que, sobre esta questão, é perentória ao afirmar:

“(…) Eu não sou de esconder as coisas, gosto de partilhar, mas sei que há colegas que já escondem o que estão a fazer, porque ‘eu quero ser melhor do que tu’ (...) devíamos partilhar uns com os outros os nossos conhecimentos e capacidades (...). As pessoas agora começam-se a calar, a viver mais dentro da sua toca. Quem estiver interessado, se calhar, a chegar muito lá cima”.

Na mesma perspetiva de “cada um por si”, tendo sempre por base o “ser melhor do que tu”, o diretor do AEscolas acrescenta:

“(…) somos tão cobardezinhos, às vezes, uns para os outros. Escondemos coisas dos outros, não partilhamos com os outros, quando era muito mais fácil eu chegar ao mérito se partilhasse. Eu não me importo nada se o meu colega, com a minha ajuda, chegou ao mérito. Quero lá saber. Então ajudei-o? Ótimo. Partilhar os interesses, as motivações,

percebes o que eu quero dizer?”.

Reconhecendo, no entanto, os inconvenientes que este tipo de práticas tem ao nível das relações interpessoais, originando desconforto entre os colegas, o coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais reafirma o comportamento dos docentes ao “esconderem” dos colegas os materiais que elaboram (como forma de “garantir” uma melhor nota) e destaca a necessidade de, no sentido de inverter esta situação, se adotar estratégias, como, por exemplo, a criação de um item na avaliação que contemplasse a partilha entre os docentes, como se verifica no texto que transcrevemos de imediato:

“(…) Começaram alguns a esconder até os próprios materiais, já não partilhavam tanto. Isso até nos obrigou (a nós – os coordenadores) a pôr um dos itens que seria o trabalho colaborativo com os colegas. Era, de certo modo, para fazer o efeito contrário, para obrigar os colegas a partilhar as experiências que tinham com todos. Alguns faziam-no, mas com o intuito de ter boa nota naquele item. Mas que causou aqui um ambiente pesado, na escola, causou”.

Na sequência do que defende, a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB, referindo-se aos procedimentos adotados pelo departamento relativamente a aspetos formais do modelo, realçou algumas vantagens da partilha e cooperação entre os docentes, refletidas no texto seguinte:

“Eu penso que nós, 1.º ciclo, com o trabalho de grupo e com o: ‘Vamos lá todos juntos. São estes os objetivos e vamos partilhar os objetivos. Estão aqui e vocês podem construir em cima destes. É este o plano de aulas, são estes os tópicos do dossiê. Façam-no simples e façam-no digital’... Esse espírito de cooperação ajudou-nos e até nos segurou neste processo todo e que é de um nível de exigência para o avaliador eu acho que muito grande”.

Os dados apresentados relativamente à partilha de materiais e à troca de experiências entre os docentes não revelaram que estas práticas se tenham intensificado com o processo de avaliação do desempenho docente. Pelo contrário, os dados mostram que os professores trabalham de forma mais individualizada, para além de revelaram uma preocupação maior pelo recurso a práticas e comportamentos que entendam favorecer-lhes os resultados da avaliação. A avaliação do desempenho parece promover, na perspetiva de Hargreaves (1998), uma *cultura de individualismo* mais do que de

*colaboração*. A perspectiva do Ministério da Educação de, através da ADD, e particularmente da cooperação entre os docentes, “contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente” parece não ter correspondência com a realidade. Do mesmo modo, uma cultura de colaboração desenvolve-se não só com a partilha de materiais e de troca de experiências, mas também com a melhoria das relações profissionais, da motivação dos professores para a docência e das expectativas profissionais, entre outros, aspetos para os quais a avaliação do desempenho docente nada terá contribuído. A “degradação” das relações pessoais e profissionais, o descontentamento dos professores face à profissão e o pessimismo das expectativas em relação ao futuro da profissão docente estão presentes ao longo dos discursos da população inquirida.

Paralelamente, quisemos também saber até que ponto, no quadro da ADD, os professores se mostravam mais disponíveis para a realização de outras atividades escolares que não as letivas. Os resultados dos inquéritos permitem-nos afirmar que não há uma relação direta entre a avaliação do desempenho e a disponibilidade ou interesse dos professores para participar em iniciativas escolares que vão para além das atividades letivas. Perante a afirmação *a avaliação do desempenho contribuiu para o que os professores se revelassem mais disponíveis para e interessados em participar em iniciativas que vão para além das atividades letivas*, a maioria dos inquiridos (52,63%) discorda e discorda totalmente. Dos inquiridos que concordam com a afirmação (27,07%), 6,02% fazem-no sem qualquer reserva (tabela 5). Nem desta forma parece aumentar a participação dos docentes.

#### **3.2.4. Expectativas profissionais**

As expectativas reveladas por este grupo de docentes são encaradas com apreensão e descontentamento, sobretudo quando comparam as condições de trabalho e a motivação para a profissão no início de carreira com o quadro atual, no qual os professores começam a revelar sinais de cansaço. Neste âmbito, a coordenadora do departamento curricular de línguas menciona:

“(…) Agora venho arrastada, literalmente arrastada. Custa-me todos os dias levantar e pensar que venho para a escola. É a realidade. Eu gostava. Foi para isto que eu estudei; era a minha vocação. Se fosse agora, jamais vinha. Professora? Nem pensar. E é o que eu digo a todos... Eu tenho sobrinhos e digo-lhes: ‘Por favor, vão para qualquer profissão. Professor, não’”.



A questão das expectativas profissionais e do descontentamento em relação à profissão docente, embora não ignorando o facto de esta insatisfação poder ter sido agravada pela tensão a que os professores referem estar sujeitos diariamente e que, de acordo com os mesmos, se tornou mais visível com o processo de avaliação do desempenho docente, é uma realidade para a qual muitos autores têm vindo a chamar à atenção. Para este mal-estar docente têm contribuído aspetos que, embora não referidos por nenhum entrevistado, são genericamente reconhecidos, que passam por situações que já referimos quando nos pronunciámos sobre a questão dos resultados escolares serem considerados na avaliação do desempenho profissional dos professores e que têm a ver essencialmente com questões de políticas educativas (elevado número de alunos por turma, programas muito extensos, qualidade dos espaços físicos e dos materiais, o aumento das funções atribuídas aos professores, a criação da escola para todos) e questões de ordem social (a indisciplina na sala de aula, a degradação da imagem social do professor, a diminuição da importância atribuída à escola, o estatuto remuneratório e, ainda, as agressões físicas e verbais a que os professores são sujeitos e que provêm tanto dos alunos como dos pais e agora também de colegas).

A avaliação do desempenho docente pode ser mais um problema a acrescentar aos já identificados, se tivermos em atenção as relações profissionais e de amizade entre os professores, o desenvolvimento de uma cultura de individualismo em oposição a uma cultura de cooperação, a intensificação do trabalho docente, impedindo os professores de desempenhar as suas funções com o profissionalismo que lhes é devido, e, ainda, o clima organizacional que se tem vindo a estabelecer nas escolas.

### **3.3.Representações sobre os efeitos da ADD nas organizações**

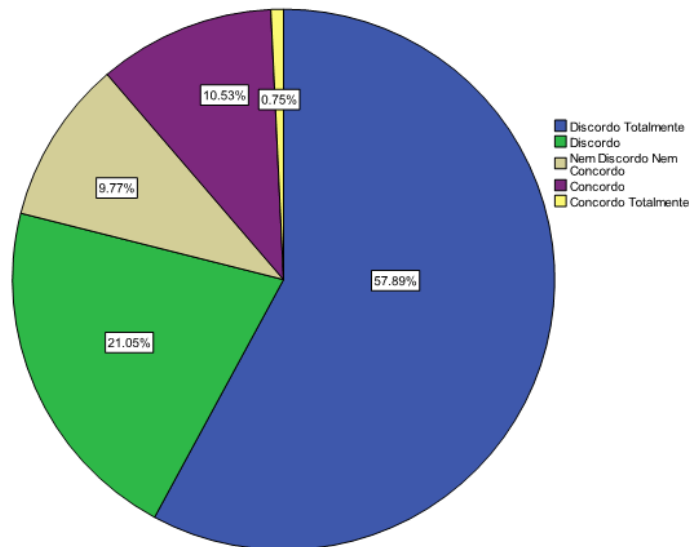
A avaliação de desempenho procura assegurar necessidades tanto da organização como dos indivíduos e os seus objetivos são a manutenção e o desenvolvimento da organização, o desenvolvimento individual do avaliado e a gestão de recompensas. Por outro lado, a avaliação do desempenho, sempre que bem estruturada e corretamente aplicada, conduz a melhorias organizacionais, administrativas e profissionais (Di Kamp, 1996; Chiavenato 1991; Chiavenato, 1998). Neste quadro, a avaliação tem como vantagens, ao nível da organização/administração: manter funcionários motivados; reconhecer as capacidades dos avaliados; identificar os avaliados com condições para

serem promovidos; identificar as necessidades de formação dos funcionários, promovendo o desenvolvimento profissional dos mesmos; melhorar as relações interpessoais na organização; no fundo, recolher informações pertinentes para a melhoria da organização. Registamos, ainda, que as vantagens ao nível do indivíduo se prendem com o seu próprio desenvolvimento, com o reconhecimento do trabalho que desenvolve e a sua capacidade profissional e, ainda, com a identificação do seu contributo para o desenvolvimento organizacional.

Sustentados pelo que acabámos de mencionar, centramo-nos agora nas representações sobre os efeitos da avaliação do desempenho profissional docente ao nível organizacional, com base na opinião dos diferentes atores selecionados sobre um modelo de avaliação específico. Para o efeito reunimos as opiniões em função das condições de aprendizagem e da melhoria dos resultados escolares, do clima organizacional e da melhoria das escolas.

### **3.3.1. Melhoria das condições de aprendizagem**

A melhoria das condições de aprendizagem era um dos objetivos subjacentes à avaliação do desempenho profissional docente, constantes na retórica do modelo em análise. No sentido de percebermos, na opinião dos inquiridos/*avaliados*, em que medida este objetivo foi ou não consumado, confrontámo-los com a seguinte afirmação: *a avaliação de desempenho contribuiu para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos*. A opinião dos inquiridos/*avaliados* permite-nos concluir que 78,94% dos mesmos discorda ou discorda totalmente da ideia de que a avaliação do desempenho tenha contribuído para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos (gráfico 20).



**Gráfico 20 – A ADD contribuiu para a melhoria das condições de aprendizagens**

A opinião destes atores em relação às condições de aprendizagem está plasmada também na opinião da coordenadora do departamento de línguas que, referindo-se às suas práticas pedagógicas antes da avaliação do desempenho docente (modelo em análise) e durante a implementação da mesma, considera que no seu caso particular as práticas pedagógicas pioraram, como nos afirma e explica:

“A diferença da água para o vinho. Completamente diferente. Não tenho tempo para os miúdos. O pouco tempo que tenho tem de ser uma coisa muito pequenina, porque tem que se cumprir o programa. Sempre preocupada, porque tenho que fazer isto, tenho uma reunião, preencher aquele papel e não tem comparação possível sequer. Podia elaborar textos com os miúdos, podíamos fazer trabalhos, os miúdos pesquisavam. Agora não dá para fazer isso. Não dá, não tenho tempo. (...) Agora, com esta avaliação, termos um desgaste tão grande, tão grande que isto fez com que uma pessoa venha arrastada para a escola. Eu já lhe disse, quando vinha com gosto dar aulas, ver os meus meninos, trazia trabalhos engraçados para eles fazerem, eles gostavam (...).”

Esta opinião, que reflete em grande parte a opinião dos docentes que participaram no estudo, parece-nos compreensível se tivermos em atenção que a melhoria das condições de aprendizagem e, por inerência, também a melhoria dos resultados escolares dos alunos são dificultadas pela falta de um espaço de manobra para os professores, uma vez que as condições de trabalho, o elevado número de alunos nas turmas, os programas demasiado extensos e os horários extremamente rígidos e o aumento das responsabilidades atribuídas aos professores são cada vez mais uma realidade. A estes aspetos acresce a massificação do ensino sem que tudo isto se fizesse

acompanhar de uma melhoria dos recursos materiais e das condições de trabalho dos professores e, ainda, o facto de a maioria dos processos de avaliação resultarem de iniciativas externas. Neste contexto, aos professores parece poder aplicar-se o mencionado por Esteves (1992, p. 163), ao descrever o professor “como uma pessoa condenada a desempenhar mal o seu trabalho”.

Parece-nos compreensível que um menor número de alunos por turma poderia permitir um atendimento mais individualizado, com mais tempo por aluno para abordar o mesmo tema/assunto e identificar e intervir de imediato nas dificuldades reconhecidas, melhor conhecimento das capacidades do aluno e adequação do grau de exigência individual às mesmas.

Embora as condições em que os professores exercem as suas funções não sejam determinadas pelo modelo enquanto construção teórica, mas pelas políticas educativas centralmente definidas, o certo é que estas condições parecem condicionar e muito a atuação do professor e, logo, o seu desempenho. Por outro lado, aos aspetos condicionados por questões de política educativa mencionados acrescem outros que, permanecendo interligados, são fundamentais para a motivação e o desempenho profissionais. Referimo-nos à *integração* do professor no ambiente escolar e à interação entre os professores no sentido de trocarem ideias, de resolverem problemas e de se apoiarem na implementação de iniciativas inovadoras, aspetos que, como demos conta quando abordámos os efeitos profissionais, não foram de todo conseguidos.

Deste modo, admitir que a avaliação é capaz de mudar, inovar e melhorar as condições de aprendizagem (sobretudo para níveis suscetíveis de melhorar os resultados escolares das aprendizagens dos alunos) é partir do princípio de que a avaliação tem sempre um valor intrínseco particular, constitui um fim em si mesma e que avaliar é condição suficiente para garantir essa melhoria. Não é pelo facto de se avaliar que se garante, desde logo, essa melhoria; a avaliação, como refere McLaughlin (1997 e 1998), não melhora as práticas educativas.

A melhoria das práticas pedagógicas deverá passar pela utilização de novos recursos didático-pedagógicos, pela aplicação de novas práticas e estratégias de ensino, pela mudança organizacional, pela melhoria do clima organizacional e, ainda, pela mudança nas convicções e princípios dos professores em relação aos programas escolares. Ora, nada disto ocorreu a partir da implementação da avaliação do desempenho docente.

### 3.3.2. Melhoria dos resultados escolares

À semelhança do admitido para a relação estabelecida entre a avaliação de desempenho e a melhoria das condições de aprendizagem, a avaliação do desempenho docente também em pouco ou nada parece ter contribuído para a melhoria dos resultados escolares, a avaliar pela opinião dos nossos inquiridos que, quando confrontados com a questão *a avaliação do desempenho contribuiu para a melhoria dos resultados escolares*, na sua maioria (81,2%) discorda ou discorda totalmente, como se verifica na análise ao gráfico 21.

A opinião dos nossos inquiridos parece estar em consonância com o que a literatura disponível sobre a temática refere, ou seja, a inexistência de evidências que confirmem a presença de uma relação causal unívoca entre avaliação do desempenho docente e os resultados escolares. No entanto, sempre que este aspeto seja tido em consideração na avaliação do desempenho dos professores, aumentam as probabilidades de os docentes implementarem atividades que promovam bons resultados nas provas de avaliação, mesmo que isso signifique o enfraquecimento do processo de ensino-aprendizagem, para além de levar o professor a disponibilizar grande parte o seu tempo para a elaboração de materiais, podendo colocar em segundo plano o trabalho direto.

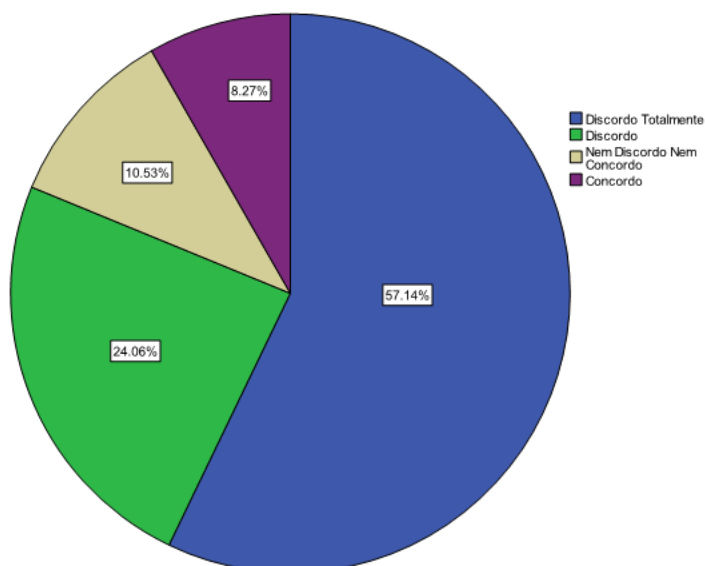


Gráfico 21 – A ADD contribuiu para a melhoria dos resultados escolares

No sentido do que referimos acima, a coordenadora do departamento curricular de línguas dá-nos conta da preocupação dos professores em prepararem “aulas para avaliador ver” e fazerem muitos “floreados” que, em muitas situações, colocavam em segundo plano a parte letiva, como no-lo comprova o texto que se segue:

“(…) as pessoas andavam preocupadas em apresentar trabalho, mas trabalho não ao nível dos alunos (é aquilo que eu chamo de floreados) e as aulas propriamente ditas eram aquelas duas aulas assistidas. Sim, aí, preocupavam-se em ter tudo organizadinho, mas acho que as aulas, (…) a parte letiva mesmo foi deixada um bocado de parte. Preocupavam-se em fazer (…) muitas atividades para demonstrar que se fizeram muitas atividades e a parte do ensino, da matéria isso foi deixado um bocado de parte (...). Os professores preocupavam-se demais em fazer atividades, porque fica bonito e porque [os avaliadores] vão valorizar as atividades que se fazem. O importante é pôr um aluno a saber ler, a saber escrever. E isso acho que é mais importante que qualquer atividade que se possa fazer. É bom que seja feita, mas é posto um bocadinho de parte (...).”

Na mesma linha de opinião dos que consideram que a avaliação em nada contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos e que as aulas que foram programadas pormenorizadamente tinham como único propósito a avaliação do professor, o diretor do AEscolas afirma:

“(…) a maior parte, 90% das ‘flores’ feitas pelas senhoras professoras ou professores é para a avaliação deles e não tem nenhum resultado prático nos alunos. Nenhum, nenhum, nenhum”.

Por outro lado, para além de reconhecer uma preparação pormenorizada das aulas observadas, o coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais considera que duas aulas em nada melhoram os resultados escolares dos alunos, como refere no texto seguinte:

“Eu penso que não. Duas aulas assistidas diluem-se num conjunto de 100 aulas. Nós damos, por disciplina, 100 aulas; duas aulas assistidas não vão melhorar o rendimento dos alunos, porque eu penso que essas é que foram as aulas mesmo preparadas com pés e cabeça. De resto, as outras, os professores deram-nas na mesma, como davam nos outros anos. Por isso, penso que a avaliação não veio melhorar... Alguma coisa melhorou, mas penso que não melhora assim significativamente”.

Se tivermos em atenção a opinião dos dois entrevistados que acabámos de referir, aumentar o número de aulas observadas só aumenta o medo e o folclore. Porém,

esta situação não é nova. A experiência com os estágios já disso deu suficientemente conta.

Se ao mencionado até ao momento sobre este assunto acrescentarmos o facto de que a consideração dos resultados escolares dos alunos na avaliação do desempenho docente pode levar os professores a inflacionarem os resultados atribuídos, no sentido de provar a melhoria que lhes pode assegurar uma boa avaliação e, conseqüentemente, beneficiar dos efeitos dessa avaliação (progressão na carreira e aumento de vencimento), podemos estar a contribuir de forma muito significativa para a desvalorização do processo educativo, com conseqüências em termos pessoais (conhecimentos dos alunos) e sociais (desempenhos profissionais).

Alertando para o facto de que o contemplar dos resultados escolares na ADD aumenta a probabilidade das notas atribuídas aos alunos não corresponderem a conhecimento equivalente, a coordenadora do departamento curricular de línguas alerta:

“Porque a avaliação não vai fazer isto, esta avaliação dos professores; muito pelo contrário. Os miúdos passam, se bem que este ano não contou essa parte do sucesso dos alunos, mas tenho a impressão de que, quando isso contar, se vier a contar, os professores pura e simplesmente vão, nem que os alunos não o mereçam, atribuir boas notas aos alunos para atingirem um nível que é exigido (...). E para mim é um aspeto negativo que traz a avaliação (...).”

Por sua vez, a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB, admitindo o possível inflacionamento dos resultados escolares, considera que a “validação” das aquisições escolares dos alunos é mais fidedigna quando resulta de um exame. No entanto, traz para debate a questão, não menos importante, dos resultados serem inflacionados por razões que se prendem com as taxas de sucesso definidas a nível das organizações escolares. Assim, a mesma coordenadora menciona:

“Eu acho que não [contribuiu]. Se calhar os exames são mais profícuos, sentidos. (...) [A ADD] despertou-nos mais para... ‘Atenção: eu tenho estas reprovações e eu não posso ultrapassar este limite’. Depois, deixa-nos a desejar, porque, se calhar, nós até passamos porque temos aquele limite e, depois, o sucesso é assim tão grande. O aluno será que sabe para (...). Há uns anos, eu não queria... Agora já defendo mais os exames, para que seja testado e exigido mesmo, do que propriamente uma avaliação de desempenho de professores e a relação que há com o insucesso dos alunos”.

Assim, parece-nos óbvio que contemplar os resultados escolares nos processos

de avaliação do desempenho docente pode constituir, mais de que um mecanismo promotor da melhoria dos resultados escolares, um fator prejudicial a essa melhoria, muitas vezes enformado pelo empobrecimento do procedimento didático no processo de ensino-aprendizagem. Este modo de atuação do professor funciona como um mecanismo de defesa face a uma profissão que pode ser posta em risco em função dos resultados da avaliação. Ao agir deste modo, o professor (consciente ou inconscientemente) procura proteger o seu posto de trabalho e a sua imagem social enquanto professor.

Reconhecemos as responsabilidades que cabem ao professor enquanto principal interveniente no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não podemos ignorar que outros fatores (não dependentes da ação do professor) interferem e, em muitos casos, condicionam todo o processo. Caso contrário, como se justifica que o mesmo professor não obtenha sempre os mesmos resultados, ou seja, como se explica que um professor a lecionar na mesma escola, a mesma disciplina, ao mesmo ano de escolaridade (com desempenhos similares), não obtenha os mesmos resultados em todas as turmas?

### 3.3.3. Clima organizacional

A afirmação *o ambiente vivido na escola durante o primeiro ciclo avaliativo foi tranquilo* mereceu a discordância de 78,94% dos inquiridos, dos quais 61,65% discorda totalmente. A concordância com a afirmação foi de 10,53%, e destes apenas 3,01% concorda totalmente, enquanto que 10,53% não têm opinião formada (gráfico 22).

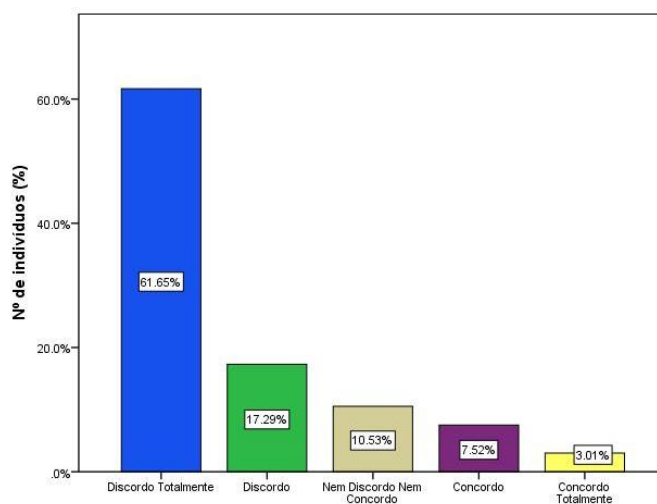


Gráfico 22 – O “clima”/ambiente vivido nesta escola no primeiro momento de ADD foi tranquilo



Confirmando a ideia de que a avaliação do desempenho docente levou para as escolas um clima de tensões com repercussões a diferentes níveis, a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB afirma:

“(…) O período controverso da avaliação de desempenho levou para as escolas um ambiente de tensões, em que os professores se envolveram e geriram, mas que podia ter gerado conflitos e situações de discriminação em relação uns aos outros (…)”.

A ideia de que a adulteração do ambiente vivido no momento nas escolas se deve, para além de outras medidas adotadas pelo Ministério da Educação, à avaliação do desempenho docente é reafirmada pelo coordenador do departamento curricular de ciências exatas e naturais, ao mencionar:

“Sim. Esse clima [de tensão] foi criado por causa da avaliação. Dantes podia dizer que era quase uma alegria estar aqui na sala dos professores e trabalhar nesta escola. A partir daqui, foi mais difícil. Mas não foi só pela avaliação; foi também pelas alterações que o Ministério introduziu. As diferenças fizeram com que o ambiente, agora, seja pior”.

Paralelamente, o diretor do AEscolas faz referência a um ambiente de tensão provocado pela desconfiança que houve na avaliação (e, como podemos observar, nos avaliadores). Neste sentido, o mesmo ator menciona:

“Negativos é essa carga muito tensa e essa crispação que houve aí dos avaliados e esse clima de desconfiança que houve na avaliação. Bem sabes que houve um clima de desconfiança. Ninguém queria ser avaliado. Tudo estava mal (…)”.

Embora reconhecendo que o ambiente está mais calmo, o coordenador da comissão de coordenação da avaliação de desempenho dá-nos conta de dois momentos em que o ambiente se tornou mais “pesado”, com especial destaque para o momento em que foram conhecidas as avaliações. Assim, este coordenador afirma:

“Agora está mais calmo (….) houve aquele choque aqui como em todo o lado. Realizaram-se plenários (….) mas acho que, depois, correu tudo normalmente. Aliás, nós também fizemos por isso. Penso que tomámos uma posição de diálogo, de abertura para com toda a gente, o que permitiu que o ambiente não fosse um ambiente muito de ‘cortar à faca’, nem que fosse um ambiente assim muito de as pessoas olharem de canto umas para as outras. Não, isso não aconteceu aqui, não aconteceu. Depois da avaliação feita, há pessoas que ficam menos satisfeitas, outras que ficam mais satisfeitas, mas isso

não se pode... (...). No momento em que foram conhecidas as avaliações (...). Sim, houve, mas, depois, acabou por se resolver (...). O problema aqui da avaliação é a questão das quotas que acabava por ser (...) A grande questão desta avaliação (...). As pessoas querem todas ter uma determinada nota a que só acedem 4 ou 5 (...). Ora, há outros 4 ou 5 que vão ter de ficar de fora, mas também tendo essa nota. Portanto, aí as coisas ficaram assim um bocado tremidas em termos de ambiente, mas, depois, foi tudo ultrapassado (...).”

As alterações registadas no clima organizacional enformam o defendido por Caetano (2008, p. 7), quando admite que a avaliação do desempenho profissional é um dos aspetos que mais perturbações introduzem no funcionamento regular das organizações. Para estas alterações contribuem aspetos como: os propósitos que a avaliação pretende servir; a falta de objetividade do processo; o nível de formação dos avaliadores; a desadequação do modelo à realidade em que é implementado; o (des)conhecimento do modelo e dos seus procedimentos tanto da parte dos avaliados como do avaliador; as experiências vividas em modelos anteriores, entre outras.

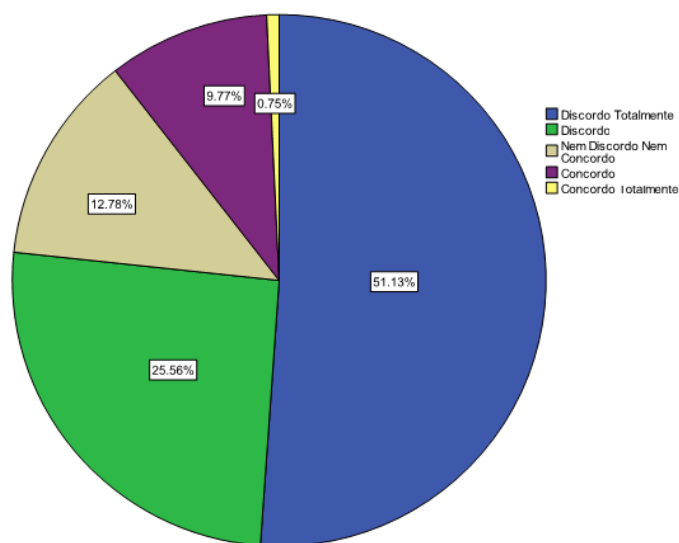
No entanto, o ambiente vivido/sentido pelos profissionais no interior da organização educativa é determinante para o grau de motivação e de participação dos professores. A disponibilidade para colaborar é maior quando, como nos dá conta Chiavenato (1998, p. 90), o clima organizacional está menos sujeito a perturbações e, logo, mais propício ao aumento de satisfação e interesse de colaboração. De acordo com este autor, quando há “elevada motivação entre os membros, *o clima organizacional* se eleva e se traduz em relações de satisfação, de animação, interesse e colaboração (...). Quando há baixa motivação entre os membros, seja por frustração ou barreiras à satisfação das necessidades, *o clima organizacional* tende a baixar-se caracterizando-se por estados de depressão, desinteresse, apatia, insatisfação (...), podendo, em casos extremos, chegar a estados de agressividade, tumulto, inconformidade (...)” (sublinhado do autor).

#### **3.3.4. Melhoria das escolas**

A escola é: “uma organização complexa, um espaço onde se atualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objetivos não consensuais” (A. Afonso, 2001, p. 26).

Na conceção de escola apresentada, a avaliação do desempenho profissional docente, na opinião dos nossos inquiridos/*avaliados* e contrariamente àquilo que era

defendido pela tutela, em pouco ou nada contribuiu para a melhoria das escolas. Perante a afirmação *a avaliação do desempenho contribuiu para a melhoria do funcionamento das escolas*, concordaram com a afirmação 10,52% dos inquiridos, reforçando essa concordância, ao afirmarem concordar totalmente, 0,75% dos inquiridos. A generalidade das opiniões concentra-se na discordância (76,69%), sendo que 51,13% discorda totalmente, como se confirma no gráfico 23.



**Gráfico 23 – A ADD contribuiu para a melhoria do funcionamento das escolas**

Confrontados com a mesma questão os entrevistados/*avaliadores* têm opiniões idênticas. Por não reconhecer nenhuma melhoria, o coordenador de ciências exatas e naturais refere o seguinte:

“Não, melhores escolas não temos. A escola está na mesma. Não houve alteração nenhuma. Por causa da avaliação de desempenho, a escola não melhorou. Escola, salas, materiais... está tudo na mesma. [Quanto ao modo de funcionamento] penso que também não sofreu alterações. Continua a ser igual: é o executivo, são os departamentos curriculares, os grupos. Penso que não houve alteração nenhuma. Continua tudo na mesma (...).”

Assinalando a incapacidade do modelo para produzir qualquer efeito positivo e, logo, a melhoria das escolas, o diretor do AEscolas refere:

“(…) Nenhum efeito prático, diga-se de verdade. Nenhum efeito prático. Neste modelo, da forma como ele foi... dos recuos e avanços que fez o Ministério da Educação os políticos, zero, porque ninguém acreditou nele. Tanto não acreditou que ele caiu. Ele caiu”.

Opinião idêntica tem a coordenadora do departamento curricular do 1.º CEB que sobre esta questão afirma:

“Nestes 2007/2009, seguramente que não. Não, porque as escolas desgastaram-se e as escolas estavam contra o processo que era imposto. Tiveram que andar, mas um andar contrariado e sentiram mesmo que havia um ambiente de tensão no início do ano e um ambiente de tristeza no final do ano. Pelo menos, acho que não ajudou em nada”.

Na linha dos que reconhecem que o modelo contribuiu para a melhoria das escolas, a coordenadora do departamento de educação pré-escolar menciona:

“(…) Eu acho que temos pessoas, quero acreditar, que são mais responsáveis. Eu nisso quero acreditar, que este processo, se não serviu para muita coisa, pelo menos serviu para isso: para responsabilizar, nos responsabilizar mais a todos. Eu acho que sim. E, logicamente, isto repercute-se numa melhor escola. Mas isto eu quero mesmo acreditar que é assim”.

A partir do momento em que a avaliação parece pouco ou nada ter contribuído para a melhoria das condições de aprendizagem, para o desenvolvimento de ambientes facilitadores de inovação e de desenvolvimento profissional dos professores e da melhoria dos resultados escolares, é legítimo pensarmos ter-se tratado de um processo burocrático que serviu essencialmente para consumir tempo e esforço aos envolvidos, particularmente aos professores. Isto porque a avaliação do desempenho não foi capaz de influenciar positivamente a motivação, o desempenho, as relações interpessoais, a competência dos professores, a melhoria das aprendizagens, o ambiente educativo e tudo o que acontece nas escolas. Assim, parece-nos poder concluir-se que passámos por um período que podemos classificar como de “loucura” ou de “patologia” organizacional, com origem apenas numa ideia de restrição da despesa pública com a educação, embora sustentada num sistema ideológico que poderá conduzir a situações problemáticas.

Neste capítulo abordámos as questões diretamente relacionadas com as representações e atitudes dos atores convocados para o estudo (avaliadores e avaliados)

sobre os aspetos que o modelo de avaliação do desempenho profissional docente sustentava. Paralelamente, e ainda com base nas atitudes da mesma população, tivemos em atenção as consequências registadas nas pessoas, nos profissionais e nas organizações. Os dados recolhidos, articulados com outros aspetos abordados ao longo do trabalho, enformam a conclusão do estudo que apresentamos a seguir.



## CONCLUSÃO

---

O conceito de avaliação, para além de não ser um conceito estático, não é exclusivo do domínio da educação. A avaliação faz parte (implícita ou explicitamente) de todos os setores de atividade e domínios do conhecimento, ainda que continue a ser associada, em grande medida, à avaliação de âmbito escolar e, particularmente, das aprendizagens dos alunos. Todavia, as alterações económicas, políticas, culturais e sociais constatadas ao longo das últimas décadas promoveram diferentes conceções de avaliação e, logo, diferentes modelos de avaliação, razão pela qual se admite que cada sociedade, em momentos específicos da sua evolução, exige modelos de avaliação distintos que variam, ainda, em função daquilo que se quer avaliar e da(s) finalidade(s) que orienta(m) o processo.

É no contexto apresentado que se enquadra a avaliação nas diferentes organizações, sendo que nas organizações não escolares a avaliação está essencialmente associada ao desempenho profissional dos “colaboradores”, sustentada pelo princípio de que estes são os principais responsáveis pela competitividade nas organizações e pelo conseqüente aumento de produtividade. No âmbito das organizações escolares, a avaliação do desempenho profissional docente é justificada pela necessidade de responder à pressão política e social imposta no sentido da disponibilização de informação sobre a qualidade do desempenho profissional dos professores e da melhoria dos resultados das aprendizagens escolares dos alunos.

No tocante à avaliação do desempenho profissional dos professores, e no sentido de responder às exigências apresentadas, a administração central promove “um novo” modelo de avaliação do desempenho dos professores, tendo correspondência, ao nível do ensino superior, no aumento da oferta de formação especializada no domínio da avaliação em educação, nas suas diferentes dimensões. A importância que a avaliação de professores assume ao nível das políticas educativas nos últimos anos é notória. A preocupação demonstrada pelos últimos governos de Portugal na primeira década de 2000 em relação a esta modalidade de avaliação parece estar em consonância com a tese de Licínio Lima (1995, p. 56) segundo a qual à avaliação seria atribuído o estatuto de “fiel da balança, de selo de garantia ou de certificado de qualidade”. Todavia, a necessidade de os governos mostrarem à opinião pública o seu empenho para a construção de uma *escola de qualidade*, sustentada pela *eficiência* e *eficácia* dos

professores, fez com que fossem ignorados aspetos que são fundamentais para a implementação de qualquer processo, nomeadamente tempo, experimentação e avaliação e, no caso da avaliação do desempenho profissional docente, a especificidade das organizações escolares e as emergentes regras de funcionamento.

No momento em que a avaliação do desempenho dos professores está cada vez mais dependente de organizações nacionais (Ministério da Educação e outras), de organizações internacionais (OCDE) e das mudanças nas práticas de avaliação do desempenho dos professores desenvolvidas noutros países, propusemo-nos, no início deste trabalho, abordar, do ponto de vista sociológico, as consequências pessoais, profissionais e organizacionais da avaliação do desempenho profissional docente, tendo como referência o modelo de avaliação definido pela administração central em 2007 (DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro) e aplicado no ciclo avaliativo 2007/2009.

No entanto, é necessário referir que a implementação do modelo de avaliação em estudo ocorre num momento de crise internacional que começa a ter reflexos no funcionamento do país e, particularmente, das instituições públicas. Os questionamentos conservadores à escola pública e às despesas que lhe estariam associadas, tomando como referência algumas estatísticas que alegadamente compensariam uma relação custo/benefício abaixo do que seria expectável, constituíram os primeiros indicadores do que hoje podemos considerar de amplo ataque à função pública e aos professores, com os reflexos que todos podemos observar em todos os aspetos que quisermos considerar: funcionamento das escolas, resultados escolares, satisfação profissional, insucesso escolar, relações interpessoais, etc..

Como se verificou na época, a intenção do Governo era diminuir drasticamente a despesa com pessoal no domínio da educação, constituindo a avaliação do desempenho uma estratégia orientada para a consumação de tal objetivo, embora de alcance a médio e longo prazo.

Com o rápido aprofundar da crise internacional, que obrigou em pouco tempo à entrada de Portugal numa situação de alegada pré-bancarota e a uma situação de intervenção externa (de que ainda não se viu livre nem se sabe quando tal ocorrerá e a que custo...), rapidamente os governos sentiram a necessidade de obter por vias mais expeditas os resultados que esperavam advir das políticas de avaliação das pessoas e das organizações. Paralelamente, os elevados graus de conflitualidade gerados no interior das escolas, com consequências na imagem pública do governo, desaconselharam a prossecução das políticas em questão. Tudo isto contribuiu para o que podemos



designar por degradação da imagem social da escola, encontrando-se esta associada, como nos dão conta Esteve *et al.* (1995), à ideia de que a educação não prepara os jovens para fazer face ao mercado de trabalho e às necessidades das empresas, à ideia de que o sistema escolar é reprodutor de desigualdades sociais e, ainda, à perda de confiança por parte das famílias no sistema educativo, na medida em que possuir um diploma já não é garantia de acesso ao mercado de trabalho e a bons salários.

Aos aspetos apresentados acresce ainda o facto de a generalidade dos processos de avaliação se desenvolver em ambientes de alguma tensão e, logo, a avaliação do desempenho docente não ser exceção. A tensão é visível em relação ao contexto (centralizado ou descentralizado) e à autonomia do professor, aos propósitos da avaliação e aos diferentes atores envolvidos no processo. Daí ser fundamental, em qualquer processo de avaliação, como refere Hadji (1994), definir o que se avalia, porque se avalia (objetivos), como se avalia (critérios, indicadores), quem avalia (atores), quando se avalia (data, periodicidade) e o que fazer com os resultados, esperando obter deste conjunto de elementos os necessários consensos que permitam legitimar os processos.

Por outro lado, admite-se que o modelo de avaliação do desempenho instituído em cada escola deve surgir da participação de todos os docentes, adequando o modelo às práticas da escola e otimizando os seus pontos fortes, numa lógica de desenvolvimento profissional, de melhoria da escola e das aprendizagens dos alunos. Do mesmo modo, como nos dá conta Iwanicki (1997), a implementação de um processo de avaliação pressupõe que os seus propósitos e efeitos sejam dados a conhecer, na medida em que são estes a base de todo o processo.

Um processo de avaliação que não atenda aos aspetos elencados dificilmente contribuirá para o desenvolvimento profissional dos professores, para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e, ainda, para a criação de ambientes propícios à inovação. A avaliação tornar-se-á num numa atividade que em nada beneficiará o que acontece nas escolas.

É certo que, do ponto de vista teórico, o DR n.º 2/2008 prevê a adequação da avaliação do desempenho docente a cada escola, tendo em conta as idiosincrasias de cada organização, do seu corpo docente, da visão e metas definidas no projeto educativo. Contudo, assistimos à implementação de um modelo de avaliação que foi editado sem que para o efeito tivessem sido ouvidos os principais intervenientes no processo – os professores (avaliados e avaliadores). As escolas e os professores

depararam-se com um modelo previamente definido, que enformava a mudança de paradigma avaliativo e a emergente rutura com os tradicionais modelos de avaliação de desempenho profissional de professores implementados em Portugal até àquele momento, condicionando (através da definição do sistema de quotas) a progressão na carreira. O Ministério da Educação apostava num modelo que insistia na diferenciação pelo mérito e que definia *a priori* a percentagem máxima de professores com desempenho de mérito/excelência. Se é certo que a génese da limitação de acesso aos escalões do topo da carreira data de 1992 (data em que foi regulamentada a candidatura de acesso ao 8.º escalão – DR n.º 13/92, de 30 de junho), a determinação por “regulamento” da percentagem de professores com desempenho de excelência é a grande novidade, aspeto que, entre outros, contribuiu para que este modelo de avaliação do desempenho docente merecesse uma forte contestação por parte dos professores, que atingiu proporções nunca registadas anteriormente na História da educação em Portugal, permitindo concluir que se havia chegado a um ponto de rutura incontornável cujas consequências seriam imprevisíveis.

Neste trabalho, analisámos, do ponto de vista sociológico, o referido modelo e apresentamos algumas conclusões relativamente às representações dos professores sobre a avaliação do desempenho docente, às representações dos professores sobre os aspetos formais do modelo e às representações dos mesmos sobre os efeitos da avaliação do desempenho docente nas pessoas, nos profissionais e nas organizações. É certo que as conclusões apresentadas dizem respeito a um contexto e a uma amostra específicos e, logo, não podem ser generalizadas. No entanto, enformam mais um contributo para a análise da questão da avaliação profissional docente e suas consequências reais e potenciais para a vida nas escolas e para a educação pública.

Os dados recolhidos junto dos atores convocados (avaliadores e avaliados) sobre a necessidade de realização da avaliação demonstram que a maioria concorda com a avaliação do desempenho dos professores, fazendo dela depender a melhoria das práticas profissionais. Os atores que defendem a necessidade da avaliação do desempenho profissional docente, justificam-na com base numa dimensão formativa que privilegia o desenvolvimento pessoal e profissional e, ainda, o desenvolvimento das organizações escolares. Contudo, a dimensão sumativa (a mais visível em todo o processo) não foi mencionada pela generalidade dos entrevistados. No grupo dos avaliados, as razões que sustentam a necessidade da avaliação parecem refletir um discurso de legitimação da dominação. Ao mesmo tempo, estes atores defendem a

realização da avaliação por entidades externas à organização. Do mesmo modo, tanto avaliadores como avaliados admitem que um modelo ideal de avaliação do desempenho dos professores deve ter como finalidade promover o desenvolvimento profissional dos avaliados e discordam do princípio de que a avaliação em função do mérito é a mais justa. Ainda que os dados apresentados revelem a opinião da maioria dos professores, os mesmos permitem-nos afirmar, por um lado, que a avaliação do desempenho profissional docente não é objetiva e, por outro, que a avaliação do desempenho docente não permitiu diferenciar corretamente os professores.

As questões da objetividade e da credibilidade elencadas pelos professores e as soluções apresentadas para diminuir os efeitos secundários provocados pela ausência das mesmas nos processos de avaliação de pessoas parecem sugerir (contrariamente àquilo que observámos) que é possível, por um lado, um processo de avaliação do desempenho docente à prova de pessoas, objetivo e rigoroso, isento de qualquer tipo de ideologia ou preconceito e, por outro lado, que a objetividade seria garantida com a realização de processos de formação adequados e que a redução dos “erros humanos” seria resolvida com o recurso a avaliadores externos.

A necessidade de diferenciar os desempenhos, ou ausência de “coragem” para o fazer, registada (implícita ou explicitamente) nos discursos de alguns avaliadores, remete-nos para a questão das estratégias de evitamento do conflito, aspeto essencial para compreender algumas das consequências dos processos de avaliação do desempenho profissional dos professores, muitas vezes sobrepondo-se ou ocultando conhecimentos técnicos e científicos.

As representações dos professores em relação aos aspetos formais do modelo (como em relação a qualquer outro aspeto) dividem-se. Todavia, nas questões que enformam as principais dimensões que o modelo contempla regista-se uma convergência muito acentuada de opiniões, sendo a definição de quotas para a atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e *Muito bom* o aspeto que reuniu a maior percentagem de discordância (95,49%). Porém, outros parâmetros mereceram também a discordância da maioria dos atores convocados, dos quais destacamos: a taxa de abandono escolar (88,72%); a avaliação por parte dos pais e encarregados de educação (84,21%); os resultados escolares (81,95%); a avaliação pelos “pares” (66,92%); e a observação de aulas (56,39%). De entre os aspetos que mereceram a concordância da maioria dos mesmos atores assinalamos a consideração da formação contínua de professores (83,45%).

A maioria dos docentes do AEscolas, não ignorando aquilo que são as suas responsabilidades nesse processo, reitera que o abandono escolar resulta da conjugação de muitos fatores, sendo a intervenção do professor e o seu profissionalismo apenas um deles e, logo, os docentes não podem ser responsabilizados individualmente por questões que têm que ser contextualizadas no âmbito da organização escolar e do sistema educativo de que esta última é a face mais visível. Se a organização escolar é periférica do ponto de vista político, como no-lo refere Licínio Lima (1998a), como poderá ser objeto exclusivo de responsabilização face aos resultados escolares dos seus alunos? E os professores, individualmente considerados, poderão sê-lo? Se uma organização e as pessoas que nela trabalham não têm um estatuto de maioria no plano de definição de regras do seu funcionamento nem do contexto funcional que são chamadas a desenvolver, como explicar este fenómeno de responsabilização (*accountability*) individual?

A discordância dos professores relativamente ao envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação do desempenho profissional docente é notória e justificada, essencialmente, pelo facto de os professores não reconhecerem na generalidade dos elementos deste grupo de atores competências para se pronunciarem sobre o trabalho docente. Na opinião dos docentes, o desempenho da sua função pressupõe competências técnicas e científicas que só podem ser avaliadas por alguém que possua conhecimento para tal, razão que parece justificar o facto de nenhum docente do AEscolas ter solicitado a avaliação por parte dos encarregados de educação.

A consideração dos resultados escolares, contrariando o princípio defendido pelo Ministério da Educação de que os resultados obtidos dependem em grande medida da qualidade dos professores, foi também rejeitada pela maioria dos atores educativos convocados. Os atores em causa justificam a sua opinião com o facto de os resultados escolares não dependerem única e exclusivamente da ação do professor. Estes atores reconhecem a importância do papel do professor neste processo, mas mencionam também a existência de outras condicionantes que se sobrepõem à intervenção do professor no que diz respeito à determinação dos resultados escolares. Por estas razões, a maioria dos docentes considera ser injusto responsabilizar individualmente o professor quando a questão dos resultados escolares é uma questão mais ampla e complexa. Os resultados escolares, para além do efeito de estabelecimento, no qual se inclui a responsabilidade do professor, estão condicionados também por efeitos socioculturais,

nos quais se incluem as representações da família sobre a escola, e por efeitos socioeconómicos. À ideia de que a melhoria dos resultados escolares não beneficia da avaliação do desempenho dos professores acresce a possibilidade de, ao considerar-se os resultados escolares dos alunos na avaliação do desempenho docente, os professores inflacionarem a nota que atribuem aos alunos, no sentido de garantirem uma avaliação que lhes assegure benefícios (nomeadamente a progressão na carreira).

Por outro lado, a questão da melhoria dos resultados escolares, mais do que ser atribuída à intervenção do professor e, logo, à ação que este exerce sobre os alunos, implica encontrar respostas para questões como:

- Que papel assumem os programas escolares, os manuais escolares e o parque escolar...? Ou seja, será que a melhoria dos resultados escolares dos alunos, mais do que uma mudança na sala de aula, não pressupõe mudanças também ao nível da estrutura organizacional da escola e do clima da escola, do próprio currículo, das políticas educativas e do envolvimento com a comunidade?
  
- Que papel assumem a desmotivação dos alunos, a desvalorização do papel da escola por parte dos alunos e encarregados de educação e as capacidades intelectuais dos alunos...? Ou seja, de que modo as capacidades intelectuais e a predisposição para aprender contribuem para a melhoria dos resultados escolares?
  
- E que papel assumem as qualificações escolares no acesso ao mercado de trabalho?

Em suma, este assunto implica refletir sobre a estrutura do sistema educativo português e a sua responsabilidade no produto final: os resultados dos alunos. Assim, num sistema em que todos os aspetos politicamente significativos, ou seja, as decisões centrais sobre o trabalho escolar, são definidos centralmente (condicionando o trabalho escolar de uma forma decisiva), como é possível atribuir aos seus executores a responsabilidade central no processo?

As respostas para estas questões podem também contribuir para compreender as posições assumidas pelos docentes em relação à discordância (81,95%) com a consideração dos resultados escolares no processo de avaliação e problematizar a questão do abandono escolar.

A opinião em relação à avaliação pelos “pares” difere de avaliados para avaliadores. A maioria dos avaliados discorda deste tipo de avaliação, parecendo não reconhecer nos avaliadores competência técnica e científica, ao mesmo tempo que enfatizam a subjetividade do processo de avaliação. Por sua vez, os avaliadores, não ignorando a questão da subjetividade, consideram que o conhecimento concreto do contexto em que os avaliados se inserem pode ser mais vantajoso para o avaliado do que o recurso a um avaliador que não conheça a realidade escolar. A avaliação pelos pares, ao ser imposta e ao assumir funções seletivas e de controlo, distancia-se dos propósitos de um processo formativo, acabando por legitimar a dominação, questão que nos parece sustentar os modelos de avaliação que sejam considerados no atual modo de funcionamento das organizações escolares.

A discordância da observação de aulas como forma de avaliação da componente científico-pedagógica é mais um dos aspetos formais do modelo com os quais a maioria dos docentes do AEscolas se identifica, não discordando do princípio de que a observação de aulas é indispensável para a apreciação da componente científico-pedagógica, mas antes do reduzido número de aulas a observar, do facto de serem “aulas para observador ver” e do conhecimento prévio da data e hora da aula a observar. No entanto, e ainda que os entrevistados a tal não tenham feito referência no momento da entrevista, noutros contextos referem que a contestação à observação de aulas prende-se com o facto de os avaliados não reconhecerem nos avaliadores/professores titulares competências para tal, com a intimidação provocada pela presença do professor/avaliador e com a distração dos alunos resultante da presença de um elemento estranho à sala de aula.

Esta “invasão” de um espaço que tem permanecido ao longo dos séculos como um espaço eminentemente “privado” parece ser, para alguns, a fórmula mágica para a resolução do problema. Os intervenientes no processo parecem não ter percebido os significados de elevar a observação de aulas ao estatuto máximo da avaliação do desempenho docente, sendo o principal o aumento do controlo da ação do professor. Tendo em atenção que na atual organização do sistema educativo o espaço sala de aula é o centro da ação educativa, a observação sistemática de aulas significaria a perda total da autonomia individual dos professores.

Embora não se enquadrando nos parâmetros que mereceram a contestação dos inquiridos, não podemos deixar de fazer referência aos aspetos que enformam aquilo consideramos ser o envolvimento direto do avaliado no processo de avaliação e que

mais não são do que formas de legitimação do modelo: a definição dos objetivos individuais e a ficha de autoavaliação. No tocante à inclusão da definição dos objetivos individuais no processo de avaliação, a maioria dos inquiridos concebe-a como forma de legitimar o processo de avaliação. No caso da ficha de autoavaliação, a maioria dos atores considera-a um instrumento pertinente no processo, parecendo não ter compreendido que a principal finalidade deste procedimento mais não era do que a legitimação do processo de avaliação, isto porque ao avaliado não era dada a possibilidade de definir a extensão e a qualidade da sua participação. Neste modelo de avaliação do desempenho, todos os aspetos inerentes ao processo de autoavaliação, nomeadamente as dimensões que o integravam e a definição de objetivos, eram prescritos pelo Ministério da Educação.

A questão que se coloca em relação a cada um dos aspetos formais do modelo de avaliação, pela contestação que provocaram e pelas consequências a que deram origem, é a de saber se a avaliação do desempenho docente pode continuar a ser considerada uma dimensão estruturante do funcionamento das escolas e se contribui para a melhoria da educação.

De seguida e enquanto principal propósito deste trabalho, fazemos referência às representações dos professores relativamente aos efeitos da avaliação nas pessoas, nos profissionais e nas organizações, conscientes, porém, de que muitos desses efeitos são facilmente observáveis no quotidiano das nossas escolas, enquanto que outros se encontram mais ocultos e, logo, de mais difícil constatação, ainda que todos sejam passíveis de olhares diversificados. Estas representações parecem depender do posicionamento ideológico-profissional dos atores interrogados e do facto de serem avaliadores ou avaliados, isto é, de se situarem em níveis diferenciados e, portanto, possuírem diferentes perspetivas do mesmo fenómeno, aspetos que se revestem da maior importância para compreendermos os diferentes discursos.

Ao nível pessoal, a avaliação do desempenho docente, de acordo com a maioria das opiniões dos diferentes atores, repercutiu-se negativamente no âmbito das relações familiares (75,94%) e das relações de amizade entre os professores (86,46%), para além de, como referem os avaliadores, não lhes deixar tempo disponível para a realização de outras atividades que reconhecem da maior importância para o seu desenvolvimento pessoal, como, por exemplo, a prática da leitura.

Os discursos dos diferentes atores refletem (implícita ou explicitamente) um desgaste técnico, emocional, psíquico e relacional, para além de deixarem claro que as

consequências pessoais se fizeram sentir aos níveis da motivação para o desempenho da profissão, da satisfação de lecionar e do gosto em ir para a escola. A insatisfação e o descontentamento registados levam alguns docentes a ponderar abandonar a profissão. Na base do descontentamento face à profissão docente assinalado pelos professores estão, entre outros aspetos, o aumento da tensão no trabalho diário, o aumento das funções que lhes são atribuídas, a desvalorização do trabalho docente e a emergente degradação da imagem social do professor.

Se considerarmos que um dos objetivos da avaliação do desempenho profissional docente era “contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente” e o confrontarmos com os efeitos da avaliação a nível pessoal descritos acima, verificámos que os efeitos são essencialmente negativos e que em nada contribuem para o bem-estar do professor.

Em termos profissionais, esta modalidade de avaliação, contrariamente àquilo que eram os propósitos do modelo, pouco ou nada terá contribuído para o desenvolvimento dos professores. Esta conclusão, para além de ser fundamentada em diferentes indicadores que não podem ser ignorados sempre que se “avaliar” o desenvolvimento profissional docente, resulta também do confronto direto dos avaliados com a questão: *a avaliação do desempenho contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores*. Da questão discordam 66,16% dos inquiridos e 12,03% do mesmo grupo de atores não têm opinião formada. Do mesmo modo, os dados revelam que a maioria dos inquiridos (91,73%) reconhece que a avaliação do desempenho interferiu negativamente nas relações profissionais, desencadeando processos em que os professores procuravam fazer-se notar, competiam com os colegas (em muitos casos com base na intriga) e que a avaliação do desempenho não contribuiu para a partilha de materiais e experiências.

Numa dimensão em que o desenvolvimento profissional está condicionado pelas dinâmicas de interação estabelecidas entre os diferentes atores e, no caso concreto, entre os professores, os dados registados em relação às relações profissionais e de amizade dos professores em nada contribuem para essa melhoria. Do mesmo modo, o processo de desenvolvimento profissional é também condicionado pelo clima organizacional, o que, no caso concreto do AEscolas, se traduziu num ambiente de tensão e de desconforto determinado também pelas tensas relações pessoais e profissionais que no momento se viviam. Ainda em relação à questão do desenvolvimento profissional e ao papel da formação contínua neste processo, a maioria dos atores inquiridos considera-a



da maior relevância, ainda que os entrevistados reconheçam (tal como acontecia noutros momentos) a desadequação da formação promovida pelas entidades para o efeito habilitadas.

A questão da partilha dos materiais e da troca de experiências associadas também às relações profissionais e de amizade estabelecidas entre os atores em nada contribuiu para o desenvolvimento destas práticas. A necessidade de garantir uma melhor nota diminuiu a partilha de materiais. A pretensão do Ministério, ao admitir que a avaliação do desempenho docente contribuiria para a “melhoria da prática pedagógica docente”, parece não ter sido alcançada, assim como não se promoveu a “melhoria do trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares”.

Por outro lado, um sistema de avaliação do desempenho que estabeleça uma distinção entre avaliador e avaliado (como acontece no modelo em análise) nunca estará voltado para desenvolvimento profissional, mas para o controlo e para a dominação. A generalidade das propostas apresentadas no DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, são tudo menos orientadas para a promoção das pessoas, como infelizmente todos temos vindo a observar nos breves anos de implementação do modelo.

Depois do que referimos relativamente às atitudes dos professores sobre as dimensões teóricas e práticas do modelo de avaliação do desempenho, articulámos as suas representações com os propósitos invocados pela administração central para justificar esta avaliação e com as consequências pessoais, profissionais e organizacionais da avaliação profissional docente.

A administração central justificou a necessidade de avaliar o desempenho profissional docente com a melhoria da qualidade das aprendizagens, dos resultados escolares dos alunos e com a promoção de orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores num quadro de reconhecimento do mérito e de excelência.

Os dados recolhidos demonstram maioritariamente (78,94%) que não há uma relação direta entre a avaliação do desempenho profissional dos professores e a melhoria da qualidade das aprendizagens. Do mesmo modo, admite-se que a qualidade das aprendizagens não depende única e exclusivamente do profissionalismo do professor. A escassez de recursos materiais, a qualidade (ou falta dela) dos espaços físicos, nomeadamente das salas de aulas e o número de alunos por turma, entre outros, são fatores que se revelam da maior importância quando falamos de condições de

aprendizagem. Do mesmo modo, não podemos esquecer que a qualidade das aprendizagens está também condicionada pelo aumento das responsabilidades e funções atribuídas aos professores e que cada vez mais se afastam da primeira função do professor: ensinar. Como refere Joaquim Azevedo (2013) a propósito dos *rankings* nacionais, após o conjunto de investidas nos últimos anos contra a escola e a educação pública, a “educação tem de esperar”, ou seja, parece que os atores com maiores responsabilidades nas organizações escolares, para sobreviverem no quadro institucional pós crise de 2008 e pós XIX Governo Constitucional, têm de pensar em tudo menos em alunos! (Público, 9 de novembro).

Paralelamente, os docentes admitem que o aumento das solicitações feitas aos professores, emergentes do processo de avaliação, lhes retirou tempo para a preparação de aulas, o que, em termos práticos, se repercute na qualidade das aprendizagens. Todavia, a questão da qualidade das aprendizagens não pode ser desligada das condições em que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve, ou seja, do contexto organizacional, o qual assume particular relevância.

Numa perspetiva em que a tutela considera que a avaliação de desempenho docente contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, tivemos em atenção o contributo da autoavaliação. O reconhecimento da importância da mesma e a concordância com este procedimento, mais do que serem encarados como um processo que contribui para o desenvolvimento profissional do avaliado, sobretudo quando é suscetível de assumir uma função emancipatória e formativa e de fundamentar o seu plano de desenvolvimento, são encarados como algo da maior importância para o avaliador.

A avaliação do desempenho docente (pelo menos nos moldes em que está pensada) em nada parece ter contribuído para a melhoria do desenvolvimento profissional e organizacional, ou seja, a consumação dos objetivos que estariam na base da sua implementação (particularmente os explícitos) parece não ter sido conseguida. E, contrariamente àquilo que as autoridades educativas anunciam de que a avaliação contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, a avaliação é sobretudo encarada como um forma de controlo, pois tem implicações na progressão na carreira. Assim, as dimensões formativa e sumativa da avaliação são de difícil conciliação.

As expectativas dos professores face à profissão docente são pautadas pelo descontentamento e desmotivação, dimensões para as quais os próprios reconhecem contribuir a tensão a que estão diariamente sujeitos e que se agravou com o processo de

avaliação do desempenho profissional docente. Todavia, a questão do mal-estar docente deve ser percebida no contexto das políticas educativas e das emergentes medidas, mas também das questões de ordem social. Do mesmo modo, a avaliação do desempenho profissional docente, ao interferir negativamente nas relações profissionais e de amizade dos professores, ao não contribuir para uma cultura de cooperação, mas sim para uma cultura de individualismo concorrencial, ao não promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e ao intensificar o trabalho docente, constituir-se-á como mais um elemento a juntar a todos os outros que estão na base do mal-estar docente e do descontentamento dos professores face à profissão. Por outro lado, a qualidade das aprendizagens é dificultada por condicionantes que nada têm a ver com o desempenho docente, nomeadamente as condições de trabalho, o elevado número de alunos por turma, os programas demasiados extensos, o aumento das responsabilidades exigidas aos professores, entre muitos outros aspetos, que não se fizeram acompanhar de uma melhoria dos recursos materiais e das condições de trabalho.

Como se constata pelo apresentado, a mudança da escola não ocorre em função das transformações decorrentes da avaliação do desempenho profissional docente, ou seja, por decreto.

O processo de avaliação de desempenho docente é um processo complexo e essencialmente político, tornando-se ainda mais difícil quando avaliadores e avaliados se conhecem demasiado bem e todos parecem possuir uma aguda consciência dos efeitos da avaliação na vida pessoal e profissional dos avaliados e mesmo das organizações. As disfunções pessoais e organizacionais que a avaliação pode desencadear são, por vezes, muito graves, sobretudo quando a avaliação serve essencialmente para legitimar políticas e poderes estabelecidos e a escola, que deveria ser um local de trabalho facilitador da mudança individual e, através desta, de mudança coletiva, parece ter sido objeto de um fenómeno de regressão institucional. Num processo de avaliação extremamente regulamentado como o modelo em análise, a avaliação traduz-se num mecanismo de prestação de contas, de controlo das pessoas e das organizações e num esquema explícito de dominação, podendo contribuir (associada a processos mais complexos de construção societal) para uma ameaça concreta à democracia.



## BIBLIOGRAFIA

---

AFONSO, Almerindo J. (1994). A centralidade emergente nos novos processos de avaliação no sistema educativo português. *Fórum Sociológico*, n.º 4, pp. 7-18.

AFONSO, Almerindo J. (1995). O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, n.º 1, pp. 73-86.

AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: UM/IEP.

AFONSO, Almerindo J. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 121-137.

AFONSO, Almerindo J. (2000). Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In A. Catani & R. Oliveira (orgs.), *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*, pp.17-40. Belo Horizonte: Autêntica.

AFONSO, Almerindo J. (2001). As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização. *Administração Educacional*, n.º 1, pp. 23-26.

AFONSO, Almerindo J. (2002a). A(s) autonomias da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. In L. C. Lima & A. J. Afonso (coords.), *Reformas da educação pública: democratização, modernização e neoliberalismo*, pp. 75-89. Porto: Edições Afrontamento.

AFONSO, Almerindo J. (2002b). Neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In L. C. Lima & A. J. Afonso (coords.), *Reformas da educação pública: democratização, modernização e neoliberalismo*, pp. 33-59. Porto: Edições Afrontamento.

AFONSO, Almerindo J. (2002c). Políticas educativas e avaliação de escolas: por uma

prática avaliativa menos regulatória. In J. A. Costa & A. N. Mendes (orgs.), *Avaliação de organizações educativas*, pp. 31-37. Aveiro: UA.

AFONSO, Almerindo J. (2002d). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.

AFONSO, Almerindo J. (2002e). Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In L. C. Lima & A. J. Afonso (coords.), *Reformas da educação pública, democratização, modernização, neoliberalismo*, pp. 111-127. Porto: Edições Afrontamento

AFONSO, Almerindo J. (2003). Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In M. T. Esteban (org.), *Escola, currículo e avaliação*, pp. 38-56. São Paulo: Cortez.

AFONSO, Almerindo J. (2009). Sobre o trabalho docente e o tempo presente. *ELO*, n.º 16, pp. 25-30.

AFONSO, Isilda L. (2009). *Recursos e percursos para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano Editora.

AFONSO, Natércio (1988). Administração escolar e democracia. *Aprender*, n.º 5, pp. 5-11.

AFONSO, Natércio (1993). A participação dos encarregados de educação na direção das escolas. *Inovação*, vol. 6, n.º 2, pp. 131-155.

AFONSO, Natércio (1995a). Que fazer com esta 'reforma'? Notas à margem de um relatório. *Inovação*, vol. 8, n.ºs 1 e 2, pp. 105-122.

AFONSO, Natércio (1995b). *A Reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: IIE/M.

AFONSO, Natércio (1999). A autonomia das escolas públicas: exercício prospetivo de análise da política educativa. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 45-64.

- AFONSO, Natércio (2001). Editorial. *Administração Educacional*, n.º 1, pp. 5-6.
- AFONSO, Natércio (2002). Avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do estado. In CNE - *Qualidade e avaliação da educação*, pp. 95-104. Lisboa: CNE/ME.
- AIRASIAN, Peter W. & GULLICKSON, Arlen R. (1998). *Herramientas de auto-evaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- ALAIZ, Vitor, GÓIS Eunice & GONÇALVES, Conceição (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALLAL, Linda (1986). Estratégias de avaliação formativa: conceções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allial; J. Cardinet & P. Perrenoud (orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, pp. 175-196. Coimbra: Almedina.
- ALMEIDA, Fernando N. (1996). *Avaliação de desempenho para gestores*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ALMEIDA, João F. & PINTO, José M. (1976). *A Investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALONSO, Luísa (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspetiva de formação ao longo da vida. In M. Flores & I. Viana (orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*, pp. 109-129. Braga: CIE/UM.
- ALVAREZ DE EULATE, C. Yániz (1998). *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2002). *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Porto:

Edições Asa.

ALVES, Maria P. (2004). *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

ALVES, Maria P. & REIS, Paulo M. (2009). Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. *ELO*, n.º 16, pp.181-199.

ALVES, Maria P. & MACHADO, Eusébio (2010). Para uma 'política' de avaliação de desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M. P. Alves & E. Machado (orgs.), *O pólo da excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*, pp.89-108. Porto: Areal Editores.

ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização: novas instituições e processos educativos*. Braga: UM.

AZEVEDO, Joaquim (2002). Introdução. In J. Azevedo (coord.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências*, pp.7-9. Porto: Edições Asa.

BACHARACH, Samuel B.; CONELY, Sharon C. & SHEDD, Joseph B. (1997). Cómo avaliar profesorado para promociones y aumentos salariales. In J. Millman & L. Darling-Hammond (orgs.), *Manual para la evaluación del profesorado*, pp. 188-207. Madrid: La Muralla.

BARBER, Larry W. (1997). Autoevaluación. In J. Millman & L. Darling-Hammond (orgs.), *Manual para la evaluación del profesorado*, pp. 300-315. Madrid: La Muralla.

BARBIER, Jean-Marie (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.

BARDIN, Laurence (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, João (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão: sentido de uma evolução. *Inovação*, vol. 4, n.ºs 2-3, pp. 55-85.



BARROSO, João (1992). Entre a reforma curricular e a reforma da gestão – a emergência do estabelecimento de ensino?. In A. Estrela & M. Falcão (orgs.), *A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia*, pp. 167-193. Lisboa: UL.

BARROSO, João (1995). *Os liceus: organização pedagógica e administrativa*. Lisboa: FCG.

BARROSO, João (1996a). Nota de apresentação. In J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola*, pp.7-13. Porto: Porto Editora.

BARROSO, João (1996b). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: ME.

BARROSO, João (1997a). Dez anos da Lei de Bases: a reforma da escola. *Noesis*, n.º 41, pp. 41-46.

BARROSO, João (1997b). Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho*, pp. 61-78. Porto: Porto Editora.

BARROSO, João (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 9-33.

BARROSO, João (2001). *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: CEE.

BARROSO, João (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, vol. 24, n.º 82, pp. 63-92.

BARROSO, João (2004). Autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.17, n.º 2, pp. 49-83.

BARROSO, João (2008). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*.

<http://www.slideshare.net/matiasalves/j-barroso-p-a-r-e-c-e-r-autonomiagem-d-1771-2007-m-e>, consultado em 2013-07-28.

BELL, Judith (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, Ana (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In A. Nóvoa & T. Popkewitz (orgs.), *Reformas educativas e formação de professores*, pp. 47-55. Lisboa: Educa.

BERGER, Peter L. (2000). *Perspetivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes.

BERNSTEIN, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

BERRY, David (1976). *Ideias centrais em sociologia: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar.

BILHIM, João A. (2001). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas*. Lisboa: UTL/ISCSP.

BILHIM, João A. (2006). *Gestão estratégica de recursos humanos*. Lisboa: UTL/ISCSP.

BIRD, Tom (1997). El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades. In J. Millman & L. Darling-Hammond (orgs.), *Manual para la evaluación del profesorado*, pp.332-351. Madrid: La Muralla.

BISQUERRA, Rafael (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

BLAU, Peter M. & SCOTT, Richard W. (1997). *Organizações formais*. São Paulo: Atlas.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLAM, Ray (1988). Evaluación de profesores para su formación profesional: técnicas y valores en Inglaterra e Gales. In AURELIO VILLA *et al.* (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, pp. 69-88. Madrid: Narcea.

BOLÍVAR, António (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.

BONNIOL, Jean-Jacques & VIAL, Michael (2001). *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

BRUGGEN, Johan C. (2001). Políticas europeias de avaliação da escola: situação atual da relação com as políticas de autonomia, descentralização e autogestão (self-management). *Administração Educacional*, n.º 1, pp. 5-22.

BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: PUF.

BURRELL, Gibson & MORGAN, Gareth (1985). *Sociological paradigms and organisational analysis*. Aldershot: Gower.

BUSTO, Maria & MAIA, Olga (2009). *Sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente*. Matosinhos: E&B Data.

CAA (1996). *Avaliação do novo regime de administração escolar: decreto-lei n.º 172/91*. Lisboa: ME/CAA.

CAETANO, António (1998). *Avaliação de desempenho: metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.

CAETANO, António (2008). *Avaliação de desempenho: o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

CAMARA, Pedro B. ; GUERRA, Paulo B. & RODRIGUES, Joaquim V. (1998). *Humanator: recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Dom Quixote.

CAMPOS; Bártolo, P. (1989). *Questões de política educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

CAMPOS, Bártolo P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.

CAMPOS, Bártolo P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

CANÁRIO, Rui (1992). *Escolas e mudança: da lógica da reforma à lógica da inovação*. In Colóquio nacional [sobre] a reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia - *A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia*, pp. 195-220. Lisboa: UL.

CANÁRIO, Rui (1993). *O professor e a produção de inovações*. *Colóquio/ Educação e Sociedade*, n.º 4, pp. 97-121.

CANÁRIO, Rui (1995). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação*. Lisboa: IIE.

CANAVARRO, José M. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto.

CANDEIAS, Maria I. (2009). *Complexidade, reflexão e colaboração – a trilogia da mudança*. *ELO*, n.º 16, pp. 99-115.

CARDINET, Jean (1986). *A avaliação formativa: um problema atual*. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, pp. 13-23. Coimbra: Almedina.

CARDINET, Jean (1993). *Avaliar é medir*. Rio Tinto: Edições Asa.

CARVALHO, Esmeralda M. (2011). *Autoavaliação e desenvolvimento profissional*

*docente: estudo exploratório*. Braga: UM (Dissertação de Mestrado).

CARVALHO, Rómulo (1996). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: FCG.

CASAL, Yáñez, A. (1996). *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Cosmos.

CASANOVA, M.<sup>a</sup> Antonia (1997). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.

CHAGAS, Célia (2010). *A avaliação do desempenho docente no quadro da regulação da educação: um estudo de caso numa escola secundária*. UL/IE (Dissertação de Mestrado).

CHIAVENATO, Idalberto (1977). *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: McGraw-Hill.

CHIAVENATO, Idalberto (1987). *Teoria geral da administração*. São Paulo:

CHIAVENATO, Idalberto (1991). *Recursos humanos na empresa*. São Paulo: Atlas, vol. 3.

CHIAVENATO, Idalberto (1998). *Recursos humanos*. São Paulo: Atlas.

CHOMSKY, Noam (2000). *O neoliberalismo e a ordem global: crítica do lucro*. Lisboa: Editorial Notícias.

CLÍMACO, Maria C. (1992). *Monitorização e práticas da avaliação das escolas*. Lisboa: GEP/ME.

CLÍMACO, Maria C. (1998). *Auditoria pedagógica justificação de um projeto*. Lisboa: IGE/ME.

CLÍMACO, Maria C. (2000). *Prefácio*. In G. Simões, A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica, p. 5. Lisboa: Texto Editora

CLÍMACO, Maria C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

CLEVELAND, Jeanette N. ; MURPHY, Kevin R. & Williams, Richard E. (1989). Multiple uses of performance appraisal: prevalence and correlates. *Journal of Applied Psychology*, vol. 74, n.º 1, pp. 130-135.

CNE (1998). *Pareceres e recomendações 1997*. Lisboa: CNE.

COELHO, Ana C. & RODRIGUES, Ana P. (2008). *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.

COHEN, Louis & MANION, Lawrence (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: La Muralla.

CORREIA, José A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.12, n.º 1, pp. 81-110

CORREIA, José A. ; STOLEROFF, Alan & STOER, Stephen (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.ºs 12 e 13, pp. 25-51.

COSTA, António F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, pp. 129-148. Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, António F. (2001). *Sociologia*. Lisboa: Quimera.

COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.

COSTA, Jorge A. (1999). Prefácio. In Abel Rocha, *Avaliação das escolas*, pp-13-16. Porto Edições Asa.

COULON, Alain (1995). *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes.

CRSE (1986). *Projeto global de atividades*. Lisboa: MEC.

CRUZ, Isabel (2009). Observação de aulas: estratégia de desenvolvimento profissional. *ELO*, n.º 16, pp.137-145.

CRUZ, Manuel B.; DIAS, Alberto R. ; SANCHES, João F.; RUIVO, Joaquim B.; PEREIRA, José S. & TAVARES, José J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, n. 24, n.º 103-104, pp. 1187-1293, <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223032742E9hPK9ju2Hw89SX2.pdf>, consultado em 2013, 07, 26.

CUNHA, António C. (2008). *Ser professor- bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do professor.

CURADO, Ana P. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar? resultado de um estudo interativo de Delphi*. Lisboa: IIE.

CURADO, Ana P. (2001). Política de avaliação de professores: potencialidades e constrangimentos. *Administração Educacional*, n.º 1, pp. 40-52.

CURADO, Ana P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: FCG e FCT.

DALE, Roger (2001). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 16, pp. 133-169.

DAMAS, Maria J. & DE KETELE, J. Marie (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.

DARLING-HAMMOND, Linda (1997). Evaluación en la evaluación de profesores nuevos papeles y métodos. In J. Millman & L. Darling-Hammond (orgs.), *Manual para*

*la evaluación del profesorado*, pp. 23-45. Madrid: La Muralla.

DARLING-HAMMOND, Linda (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos. In A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional*, pp. 197-235. Porto: Areal Editores.

DAVIS, Gary A. & THOMAS, Margaret A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.

DAY, Christopher (1993). Avaliação de desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspetivas*, pp. 95-114. Porto: Porto Editora.

DAY, Christopher (2001). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

DE KETELE, Jean-Marie (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualismo e de diferenciação. In L. Allal *et al.* (orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, pp. 212-218. Coimbra: Almedina

DE KETELE, Jean-Marie (1992). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck Université.

DE KETELE, Jean-Marie (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?. In M. Alves & E. Machado (orgs.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*, pp. 13-31. Porto: Areal Editores.

DE KETELE, Jean-Marie & ROEGIERS, Xavier (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.

DEMAILLY, Chantraine L. (1995). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, pp. 139-158. Lisboa: IIE.



- DEMO, Pedro (1991). *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez.
- DIAS, Marlene S. (2010). *Como criar um sistema de avaliação de desempenho por competências: um estudo de caso*. Braga: UM (Dissertação de Mestrado).
- DIAS SOBRINHO, José (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In N. C. Balzan & J. Dias Sobrinho (orgs.), *A avaliação institucional: teoria e experiência*, pp. 53-86. São Paulo: Cortez.
- DIGNEFFE, François & BECKERS, Myriam (1997). Do individual ao social: abordagem biográfica. In L. Albarello *et al.*, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, pp. 203-245. Lisboa: Gradiva.
- DI KAMP (1996). *Avaliação de pessoal com sucesso*. Lisboa: Presença.
- DUKE, Daniel & STIGGINS, Richard (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación par el desarrollo profesional. In J. Millman & L. Darling-Hammond (orgs.), *Manual para la evaluación del profesorado*, pp. 165-187. Madrid: la Murralla.
- DURKHEIM, Émile (1995). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Presença,
- ERASMIE, Thord & LIMA, Licinio C. (1989). *Investigação e projetos de desenvolvimento em educação*. Braga: UM.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1995). O novo modelo de direção e gestão das escolas portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, n.º 1, pp. 87-98.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1999). Escola, justiça e autonomia. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 139-155.
- ESTEVE, José M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/ Fim de século edições.
- ESTEVE, José M. ; FRANCO, S. & VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio*

*social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.

ESTEVES, Manuela (1991). Alguns contributos para a formação contínua de professores. *Inovação*, vol. 4, n.º 1, pp. 101-111.

ESTRELA, Albano (1990). Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores. Lisboa: INIC.

ESTRELA, Albano & NÓVOA, António (1993). Nota de apresentação. *In* A. Estrela, & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspetivas*, pp. 9-14. Lisboa: Educa.

ESTRELA, Maria T. & ESTRELA, Albano (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.

ETZIONI, Amitai (1974a). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.

ETZIONI, Amitai (1974b). *Análise comparativa de organizações complexas: sobre o poder, o engajamento e os seus correlatos*. São Paulo: Zahar.

FENPROF (1998). Uma educação e uma escola para o séc. XXI. *Jornal da FENPROF*, n.º 148, pp. 9-23.

FERNANDES, Alexandra & CAETANO, António (2000). A avaliação do desempenho. *In* A. Caetano & J. Vala (orgs.), *Gestão de recursos humanos: contextos, processos e técnicas*, pp. 357-387. Lisboa: Editora RH.

FERNANDES, António S. (1988). A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação. *In* CRESE *A gestão do sistema escolar*, pp. 103-148. Lisboa: CRSE/ME/GEP.

FERNANDES, António S. (1989). A autonomia das escolas no decreto-lei n.º 43/89. *Correio Pedagógico*, n.º 28, pp. 1-3.

FERNANDES, Domingos (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios*,

*problemas e oportunidades*. <http://hdl.handle.net/10451/5508>, consultado em 2012-08-10.

FERNANDES, Domingos (2009). “Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural”. *Elo*, n.º 16, pp. 19-23.

FERNANDES, Margarida R. (1998). A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 9, pp. 7-32.

FIGARI, Gérard (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

FIGUEIREDO, Luísa M. (2009). *A avaliação de desempenho docente: estudo do processo de implementação com professores de educação especial*. Braga: UM/IE (Dissertação de Mestrado).

FLICK, Uwe (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

FODDY, William (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.

FORMOSINHO, João (1988). Princípios para a reorganização e administração da escola portuguesa. In CRSE, *A gestão do sistema escolar*, pp. 53-102. Lisboa: CRSE/ME/GEP.

FORMOSINHO, João (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 2, n.º 1, pp. 53-86.

FORMOSINHO, João (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber Educar*, n.º 2, pp. 7-20. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/189/SeE\\_2ComplexidadeEscolaMassas.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/189/SeE_2ComplexidadeEscolaMassas.pdf?sequence=1), consultado em 30/07/2010.

FORMOSINHO, João (2000). A autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas

afinitárias. In J. Machado; J. Formosinho & S. Fernandes, *Autonomia, contratualização e município: atas / seminário [sobre] autonomia, contratualização e município*, pp 47-54. Braga: CFP.

FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2000). Vontade por decreto: projeto por contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia. In J. Formosinho *et al.* (orgs.), *Políticas educativas e autonomia das escolas*, pp. 91-116 Porto: Edições Asa.

FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2010a). Os professores e a diferenciação docente: da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho *et al.*, *Formação, desempenho e avaliação de professores*, pp. 77-95 Mangualde: Pedagogo.

FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2010b). Desempenho, mérito e desenvolvimento: para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho *et al.*, *Formação, desempenho e avaliação de professores*, pp. 97-118. Mangualde: Pedagogo.

FRIEDBERG, Erhard (1995). *O Poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: IP.

GAZIËL, Haïm; WARNET Marc & CANTÓN MAYO, Isabel (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI: propuestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla.

GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamim (1992). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.

GIBSON, James L. ; IVANCEVICH, John, M. & DONNELLY, James H. (1988). *Organizações: comportamento, estrutura e processos*. São Paulo: Atlas.

GIDDENS, Anthony (1996). *Novas regras do método sociológico*. Lisboa: Gradiva.

GIDDENS, Anthony (2000). *Capitalismo e moderna teoria social*. Lisboa: Presença,

GIMENO SACRISTÁN, José (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, José (1993). El profesorado ¿Mejora de la calidad o incremento del control?. *Cuadernos de Pedagogía*. n.º 219, pp. 22-27.

GIMENO SACRISTÁN, José (1995). Consistência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão: professor*, pp. 63-92. Porto: Porto Editora

GLASS, Gene V. (1997). Utilización de resultados de exámenes de alumnos para evaluar profesorado. In J. Millman & L. Darling-Hammond (orgs.), *Manual para la evaluación del profesorado*, pp. 316-331. Madrid: La Muralla.

GLATTER, Ron (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*, pp. 141-161. Lisboa: Dom Quixote.

GONÇALVES, Fernando R. (2010). Da observação de aulas à avaliação de desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infra-ecologia. In M. Alves & Machado (orgs.), *O polo de excelência: caminho apara a avaliação do desempenho docente*, pp. 54-88. Porto: Areal Editores.

GONÇALVES, Fernando R.; ALVES, Maria P. & MACHADO, Eusébio A. (2009). Formulação de objetivos individuais em contexto de avaliação de desempenho docente: um contributo prático-reflexivo para a sua operacionalização. *ELO*, n.º 16, pp. 215-225.

GOOD, Thomas L. & MULRYAN, Catherine (1997). Clasificación del profesorado: llamada de atención sobre el control y la autoevaluación de profesores. In J. Millman & L. Darling-Hammond (orgs.), *Manual para la evaluación del profesorado*, pp. 265-299. Madrid: La Muralla.

GOODE, William J. & HATT, Paul K. (1973). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: CEN.

- GRÁCIO, Rui (1995). *Obra completa*. Lisboa: FCG, vol. I.
- GRILO, Eduardo M. (1999). *Intervenções 96-99: política e ação na área educativa*. Lisboa: ME.
- GUASCH, Óscar (1997). *Observación participante*. Madrid: CIS.
- GUBA, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- GUERRA, Isabel C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípia Editora.
- HADJI, Charles (1994a). Avaliação dos professores: linhas diretivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues (coord.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*, pp. 27-36. Lisboa: Colibri.
- HADJI, Charles (1994b). *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HAGUETTE, Teresa F. (2000). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hil.
- HOBSBAWM, Eric. J. (1996). *A era dos extremos: breve história do século XX*. Lisboa: Editorial Presença.
- HOUOT, Bernard (1993). *Esta vida de professor...* Porto: Edições Asa.
- IMBERNÓN, Francisco (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

ITURRA, Raul (1986). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, pp. 149-163. Porto: Edições Afrontamento.

IWANICKI, Edward (1997). Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas. In J. Millman & L. Darling-Hammond (orgs.), *Manual para la evaluación del profesorado*, pp. 222-239. Madrid: La Muralla.

LADERRIÈRE, Pierre (2007). Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants. In M. Guyaz (org), *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école?* pp. 9-18. <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1217848073081.pdf>, consultado em 2012-01-04.

LESSARD-HÉBERT, Michelle ; GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: IP.

LIMA, Licínio C. (1988). Modelos de organização das escolas básica e secundária – para uma direção democrática e uma gestão profissional. In CRSE, *A gestão do sistema escolar*, pp. 149-195. Lisboa: CRSE/ME/DEP.

LIMA, Licínio C. (1995). Avaliação e autonomia da escola. In J. Pacheco & M. Zabalza (orgs.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*, pp. 51-58. Braga: UM/IEP.

LIMA, Licínio C. (1996a). Construindo um objeto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (org.), *O estudo da escola*, pp.15-39. Porto: Porto Editora.

LIMA, Licínio C. (1996b). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: ME/IEE

LIMA, Licínio C. [1992 (1998a)]. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: UM.

LIMA, Licínio C. (1998b). A administração do sistema educativo e das escolas (1986-1996). In ME, *A evolução do sistema educativo e o PRODEP: estudos temáticos*, pp.

15-96. Lisboa: ME/DAPP, vol. I.

LIMA, Licínio C. (1998c). Topografia complexa das decisões em educação. *In* A. Estrela & J. Ferreira (orgs.), *A decisão em educação*, pp. 3-13. Lisboa: AFIRSE/FPCE.

LIMA, Licínio C. (1999). E depois do 25 de Abril de 1974: centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, n.º 1, pp. 57-80.

LIMA, Licínio C. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. *In* A. Catani & R. Oliveira (orgs.), *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*, pp. 41-76. Belo Horizonte: Autentica

LIMA, Licínio C. (2001). *A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.

LIMA, Licínio C. (2002a). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *In* L. Lima & A. Afonso (orgs.), *Reformas da educação pública: democratização, modernização e neoliberalismo*, pp. 61-73. Porto: Edições Afrontamento.

LIMA, Licínio C. (2002b). Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *In* L. Lima & A. Afonso (orgs.), *Reformas da educação pública: democratização, democratização, modernização e neoliberalismo*, pp. 17-32. Porto: Edições Afrontamento.

LIMA, Licínio C. (2002c). 25 anos de gestão democrática. *Administração Educacional*, n.º 2, pp. 13-145.

LIMA, Licínio C. (2003a). A reorganização do centro para a recentralização (I). *A página da educação*, n.º 127, p. 21.

LIMA, Licínio C. (2003b). As escolas não precisam de um gestor profissional. *Correio do Minho*, de 26 de fevereiro, p. 20.



LIMA, Licínio C. (2008). *Audição parlamentar sobre o projeto governamental de 'regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário'* URI: <http://hdl.handle.net/1822/11817>, consultado em 2013-07-26.

LIMA, Marinús P. (1995). *Inquérito sociológico: problemas de metodologia*. Lisboa: Presença.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MACDONALD, B. (1983). La evaluación y el control de la educación. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 467-478. Madrid: Akal.

MACEDO, Berta (1999). A escola decide?!. *Noesis*, n.º 50, pp. 26-28.

MACHADO, Eusébio (2009). Para uma fundamentação crítica dos “modelos” de avaliação do desempenho docente. *ELO*, n.º 16, pp. 51-59.

MARCELO, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação* n.º 8, pp. 7-22. <http://sisifo.fpce.ul.pt>, consultado em 2012/08/16 .

MARCELO GARCÍA, Carlos (coord.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

MARCELO GARCÍA, Carlos (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

MARCHESI, Álvaro (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo (org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências*, pp. 33-50. Porto: Edições Asa.

MARCHESI, Álvaro & MARTÍN, Elena (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.

MARTINS, Édio (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas 1974-1999: continuidade e ruturas*. Lisboa: ME/ DAPP.

MARTINS, Guilherme O. (1999). À conversa com Guilherme de Oliveira Martins. *Noesis*, n.º 52, pp. 11-20.

MARTINS, Maria A.; PESSOA, Teresa & VAZ-REVELO, Piedade (2011). Avaliação de desempenho: emoções e sentimentos dos professores. In M. Alves *et al.*, *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*, pp. 69-100. Santo Tirso: De Facto Editores.

MAYNTZ, Renate (1987). *Sociología de la Organización*. Madrid: Alianz Universidad.

MAUSS, Marcel (1972). *Manual de etnografia*. Lisboa: D. Quixote.

MCLAUGHLIN, Milbrey W. (1997). Cómo conjugar aspectos opuestos: aplicación y mantenimiento de la evaluación de profesores. In J. Millman & L. Darling-Hammond (orgs.), *Manual para la evaluación del profesorado*, pp. 543-560. Madrid: La Muralla.

MCLAUGHLIN, Milbrey W. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. In A. Villa *et al.* (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, pp. 282-291. Madrid: Narcea.

MCKENNA *et al.* (1998). *Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

MESSIAS, Joaquim (2008). *Avaliação do desempenho dos professores e o papel da supervisão: um estudo exploratório com professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Aveiro: UA (Dissertação de Mestrado).

MEYER, Herbert H. (1991). A solution to the performance appraisal feedback enigma.

*Academy of Management Executive*, vol. 5, n.º 1, pp. 68-76.  
<http://facultyfp.salisbury.edu/fmshipper/mgmt625/A%20Solution%20to%20the%20Performance%20Appraisal%20Feedback%20Enigma.pdf>, consultado em 2012-06-09.

ME (1996). *Pacto educativo para o futuro*. Lisboa: ME.

ME (2000). *Relatório: o estado da arte da avaliação educacional*. Lisboa: ME/DAPP.

MILLS, C. Wright (1982). *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

MOESSINGER, Pierre (s/d). *Fundamentos da organização*. Porto: Rés-Editora.

MORAIS, Filomena & MEDEIROS, Teresa (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema*. Açores: Universidade dos Açores.

MOREIRA, Maria A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspetivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira *et al.* (orgs.), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação. Atas do 4.º encontro de GT-PA*, pp.241-258.

MOREIRA, M.<sup>a</sup> Carmo (2005). *Avaliação integrada das escolas: um estudo exploratório*. Braga: UM/IEP (Dissertação de Mestrado).

MORGAN, Gareth (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.

MOURAZ, Ana M. ; RAMALHO, Henrique ; GONÇALVES, Maria F. & FONSECA Maria J. (2004). *Avaliação: rotas e viajantes*. Viseu: ISPV.

MURILLO TORRECILLA, F. Javier ; GONZÁLEZ DE ALBA, Verónica & RIZO MORENO, Hector (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.  
[http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/), consultado em 2011-11-30.

NATRIELLO, Gary (1997). Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. In J. Millman & L. Darling-Hammond (orgs.),

*Manual para la evaluación del profesorado*, pp. 49-64. Madrid: La Muralla.

NEVO, David (1997). *Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.

NÓVOA, António (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa & T. Popkewitz (org.), *Reformas educativas e formação de professores*, pp. 57- 69. Lisboa: Educa.

NÓVOA, António (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, pp. 14-33. Lisboa: IIE.

OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: Edições Asa.

PACHECO, José A. (1995a). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: UM/IE.

PACHECO, José A. (1995b). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A. (1995c). Análise curricular da avaliação. In J. Pacheco & M. Zabalza (orgs.), *Avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*, pp. 39-49. Braga: UM.

PACHECO, José A. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *ELO*, n.º 16, pp. 43-49.

PACHECO, José A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A. & FLORES, Maria A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

PAQUAY, Léopold (2009). L'évaluation des enseignants, en tensions et en Perspectives. In G. Figari & L. Lopez (eds.), *Recherche sur l'évaluation en education*, pp. 51-58. Paris: L' Harmattan.

PAQUAY, Léopold (2007). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples. In L. Paquay (org.), *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*, pp. 13-57. Paris: L'Harmattan.

PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

PARLETT, M. & HAMILTON, D. (1983). La evaluación como iluminación. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 450-466. Madrid: Akal.

PEREZ JUSTE, Ramon & MARTINEZ ARAGON, Lucio (1992). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.

PERRENOUD, Philippe (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspetivas*, pp. 171-191. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Phillippe (1995). *Ofício de aluno e sentido de trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe (2000). *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artemed.

PÉREZ GOMEZ, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (orgs.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 426-449. Madrid: Akal.

PERETZ, Henri. (2000). *Métodos em sociologia*. Lisboa: Temas & Debates.

PERTSON, Kenneth D. (1995). *Teacher evaluation: a comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks: Corwin Press.

PIRES, Eurico L. (1987). *Lei de bases do sistema educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

REIS F. A. G. (1999). *Avaliação do desempenho e identidade profissional docente*. Porto: FPCE/ UP (Dissertação de Mestrado).

REQUENA, Antonio T. (1995). *La evaluación de instituciones educativas: el análisis de la facultad de ciencias políticas y sociología de la universidad de granada*. Granada: Universidad de Granada.

RIBEIRO, António C. (1989). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto.

RIBEIRO, Cidália L. (2008). *A autoavaliação no contexto da avaliação do desempenho docente: um estudo sobre conceções e práticas*. Braga: UM/IE (Dissertação de Mestrado).

ROCHA, J. Oliveira & Dantas, J. Costa (2007). *Avaliação de desempenho e gestão por objetivos*. Lisboa: Rei dos livros.

ROCHA, J. Oliveira (2005). *Gestão de recursos humanos na administração pública*. Lisboa: Escolar Editora.

ROCHA, Abel P. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.

RODRIGUES, Ângela & PERALTA, Helena (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: DGRHE/ME.

RODRIGUES, Pedro (1993). A avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas*, pp. 15-76. Lisboa: Educa.

RODRIGES, Pedro (1994). As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues (coords.), *Para uma fundamentação da educação em avaliação*, pp. 93-120. Lisboa: Colibri.

RODRIGUES, Pedro (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: FCG.

RODRIGUES, Pedro (2009). Le recours a des “paradigmes” de l’évaluation. Logiques d’évaluation en relation avec des conceptions élargies du monde et de la connaissance. In G. FIGARI & L. Lopez (eds.), *Recherche sur l’évaluation en éducation*, pp. 192-201. Paris: L’Harmattan.

RODRIGUES, Pedro (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: FCG.

ROSALES, Carlos (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.

RUQUOY, Danielle (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello *et al.*, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, pp. 84-116. Lisboa: Gradiva.

SÁ-CHAVES, Idália (2000). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: UA.

SAINT-GEORGES, Pierre (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello *et al.*, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, pp. 15-47. Lisboa: Gradiva.

SANCHES, Mário (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: identidades, visões e instrumentos para a ação*. Vila Nova de Gaia: FML.

SANTOS, Boaventura S. (1984). A crise e a reconstituição do Estado em Portugal (1974-1984). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 14, pp. 7-29.

SANTOS, Boaventura de S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Sandra I. (2008). *Educação e avaliação de adultos: estudo para a construção de um modelo alternativo de avaliação de desempenho docente*. Braga: UM/IEP (Dissertação de Mestrado).

SARMENTO, Manuel J. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições Asa.

SARMENTO, Manuel J. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: IIE/ME.

SCHEIN, Edgar H. (1982). *Psicologia organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.

SCRIVEN, Michael (1978). Perspetivas e procedimentos de avaliação. In M. Scriven & D. Stufflebeam, *Avaliação educacional II: perspetivas, procedimentos, alternativas*, pp. 11-101. Petrópolis: Vozes.

SHINKFIELD, Anthony J. (1995). Principal and peer evaluation of teachers for professional development. In A. Shinkfield & D. Stufflebeam (eds.), *Teacher evaluation: guide to effective practice*, pp. 302-319. Boston: Kluwer Academic Publishers.

SILVA, Aníbal C. (1995). *As reformas da década*. Venda Nova: Bertrand.

SILVA, A. Santos (1988). *Entre a razão e o sentido. Durkheim, Weber e a teoria das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, Manuel A. (1997). *Os diretores dos centros de formação de associações de escolas: a pessoa e a organização. Contributos para a análise sociológica das práticas de direção e gestão da formação contínua dos professores*. Porto: FPCE. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Manuel A. (2006). *Confrontos ideológicos e teóricos contemporâneos e a*



*educação: contributos para a (des)construção sociológica do campo da formação.*  
Braga: UM/IEP.

SIMÕES, Gonçalo A. (1998). *Avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica.* UL/FPCE (Dissertação de Mestrado).

SIMÕES, Gonçalo A. (2000). Avaliação do desempenho docente: em demanda de um novo profissionalismo. *Inovação*, vol.13, n.<sup>os</sup> 2-3, pp. 161-176.

SIMONS, Helen (1993). Avaliação e reformas das escolas. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliação em educação: novas perspetivas*, pp. 155-170. Porto: Porto Editora.

SKIDMORE, William (1976). *Pensamento teórico em sociologia.* Rio de Janeiro Zahar.

SMYTH, John (1994). La reestructuración de las escuelas en Austria y Nueva Zelândia: contexto, análisis crítico y políticas. *Revista de Educación*, n.º 304, pp. 61-75.

SOUSA, M.<sup>a</sup> José ; DUARTE, Teresa ; SANCHES Pedro G. & GOMES, Jorge (2006). *Gestão de recursos humanos: métodos e práticas.* Lisboa: Lidel.

STAKE, Robert E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares.* Barceleona: Graó.

STODOLSHY, Susan S. (1997). Observación en el aula. In J. Millman & L. Darling-Hammond (orgs.), *Manual para la evaluación del profesorado* pp. 243-299. Madrid: La Muralla,

STOER, Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal 1970-1980, uma década de transição.* Porto: Edições Afrontamento.

STRONGE, James H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional*, pp. 23- 43. Porto: Areal.

STUFFLEBEAM, Daniel L. (1971). The relevance of the cipp evaluation model for educational accountability <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini>, consultado em 2013-01-28.

STUFFLEBEAM, Daniel L. & SHINKFIELD, Anthony J. (1989). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

SUCENA, Paulo (1996). Do pacto e da prática ou a fuga ao real. In A. Teodoro (coord.), *Pacto educativo: aspirações e controvérsias*, pp.45-51. Lisboa: Texto Editora.

TARDIF, Jacques & FOUCHER, Caroline (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. Alves & E. Machado (orgs.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*, pp. 32-53. Porto: Areal Editores.

TEIXEIRA, Ana E. (2010). *A avaliação do desempenho docente e a problemática dos objetivos individuais – da prescrição às práticas*. Braga: UM/IE (Dissertação de Mestrado).

TEIXEIRA, Francisco (2009). Avaliação do desempenho docente: da supervisão hierárquica à supervisão democrática. *ELO*, n.º 16, pp. 61-98.

TENBRINK, Terry D. (1988). *Evaluacion: guia practica para profesores*. Madrid: Narcea.

TEODORO, António (1994). *Política educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand.

TEODORO, António (1995). Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação Sociedade & Culturas*, n.º 4, pp. 49-70.

TEODORO, António (2001). *A Construção política da educação: estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

THORNDIKE, Robert L. & Hagen, Elizabeth (1991). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: John Wiley.

THURLER, Mónica G. (1994). Levar os professores a uma construção ativa da mudança: para uma nova conceção da gestão da inovação. In M. Thurler & Ph. Perrenoud (orgs.), *A escola e a mudança*, pp. 33-59. Lisboa: Escolar Editora.

TORRES, Leonor (1997). *Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.

TORRES, Carlos A. (2000). Estado, privatização e política educacional elementos para uma crítica do neoliberalismo. In P. Gentil (org.), *Pedagogia da exclusão :crítica ao neoliberalismo em educação*, pp. 109-168. Petrópolis: Editora Vozes

TOURAINÉ, Alain (1996). *O retorno do ator*. Lisboa: Instituto Piaget

VALA, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (orgs.) *Metodologia das ciências sociais*, pp. 101-128. Lisboa: Edições Afrontamento.

VALDÉS VELOZ, Héctor (2000). Encuentro iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente. <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>, consultado em 2012- 01-14.

VIAL, Michel (2008). Organizar a participação dos formandos na avaliação da sua formação - duas entradas possíveis: as tarefas e os critérios do projeto de formação. In M. Alves & E. Machado (orgs), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*, pp. 169-182. Santo Tirso: De Facto Editores.

VILLAS BOAS, Benigna (2006). *Portefólio, avaliação de trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus.

VILLAR ANGULO, Luis M. (1987). *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

WEBER, Max (1997). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Lisboa: Edições 70.

WOODS, Peter (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

WORSLEY, Peter (1974). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Dom Quixote.

YIN, Robert K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

ZABALZA, Miguel A. (1995). Avaliação no contexto da reforma. In J. Pacheco & M. Zabalza (orgs.), *Avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*, pp. 13-38. Braga: UM/IEP

ZUBEN, Newton (1989). A fenomenologia em questão: desafios de um projecto. In M. Carvalho (org.), *Paradigmas filosóficos da atualidade*, pp. 145-166. Campina Papirus.

## **Outros documentos consultados**

CCAP – Recomendação s/n de 25 de janeiro de 2008. <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>, consultado em 2012/07/29.

CCAP - Recomendação n.º 1/2008, de 14 de março. <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>, consultado em 2012/07/29.

CCAP - Recomendação n.º 2/2008, de 7 de julho. <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>, consultado em 2012/07/28.

CCAP - Recomendação n.º 3/2008, de 7 de julho de 2008. <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>, consultado em 2012/07/28.

CCAP - Recomendação n.º 5/2009, de 8 de junho. <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>. consultado em 2012/0

Programa do X Governo Constitucional (1985).  
[http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos\\_docum](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos_docum), consultado em 2011-08-31.

Programa do XI Governo Constitucional (1987).  
<http://www.psd.pt/archive/doc/GC11.pdf>, consultado em 2012-02-08.

Programa do XVII Governo Constitucional (2005).  
<http://www.portugal.gov.pt/media/464060/GC17.pdf>, consultado em 2012-08-32.

Lei de 6 de Novembro de 1772 (Plano Regulador), <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-6-11-1772.pdf>, consultado em 2011-03-15.

Lei n.º 12 de 1913 criou o Ministério da Instrução Pública <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-12-1913.pdf>, consultado em 2011-03-15.

Decreto n.º 22842, de 18 de julho de 1933 <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-22842-1933.pdf>, consultado em 2011-03-15.

Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936 <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-1941-1936.pdf>, consultado em 2011-03-15.

Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/DL-408-71.pdf>, consultado em 2011-03-15.

Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/DL-540-79.pdf>, consultado em 2011-03-15.

Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de agosto [http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/DL\\_304\\_91.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/DL_304_91.pdf), consultado em 2011-03-15.

Decreto-Lei n.º 140/93, de 26 de abril [http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/DL\\_140\\_93.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/DL_140_93.pdf), consultado em 2011-03-15.

Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/DL-271-95.pdf>, consultado em 2011-03-15.

## Referências legislativas

- 1768** Alvará de 5 de abril – Cria a inspeção escolar
- 1771** Alvará de 4 de junho – Atribui novas funções à inspeção escolar
- 1936** Decreto-Lei n.º 27:003, de 14 de setembro de 1936, Diário do Governo n.º 216, I Série. Define as condições para a admissão a concurso
- 1947** Decreto-Lei n.º 36:507, de 17 de setembro de 1931, Diário do Governo n.º 216, I Série. Promulga a reforma do ensino liceal.
- 1947** Decreto n.º 36:508, de 17 de setembro de 1931, Diário do Governo n.º 216, I Série. Aprova o estatuto do ensino liceal.
- 1974** Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, Diário da República n.º 297, I Série. Define a participação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares nos órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.
- 1974** Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, Diário da República n.º 123, I Série. Determina a atribuição temporária às comissões democraticamente eleitas da gestão dos estabelecimentos de ensino.
- 1976** Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, Diário da República n.º 249, I Série. Define os órgãos responsáveis pelo funcionamento dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- 1976** Decreto-Lei n.º 781-A/76, de 28 de outubro, Diário da República n.º 253, I Série. Altera o Decreto-Lei n.º 372-A/75, de 16 de julho - Contratos de trabalho a prazo certo.
- 1977** Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro, Diário da República n.º 255, I Série. Regulamenta o funcionamento dos conselhos diretivos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- 1977** Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, Diário da República, n.º 258, I Série. Regulamenta o funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- 1978** Decreto-Lei n.º 74/78, de 18 de abril, Diário da República n.º 90, I Série. Cria a carreira profissional dos professores efetivos dos ensinos pré-escolar, primário, preparatório e secundário.

- 1986** Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República n.º 327, I Série. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- 1987** Decreto-Lei n.º 197/87, de 30 de abril, Diário da República n.º 99, I Série. Estabelece o período para a eleição dos membros dos conselhos diretivos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário
- 1989** Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, Diário da República n.º 29, I Série. Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.
- 1989** Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, Diário da República n.º 234, I Série. Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- 1989** Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, Diário da República n.º 266, I Série. Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- 1990** Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, Diário da República n.º 98, I Série. Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- 1991** Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, Diário da República, n.º 107, I Série A. Define o regime jurídico da direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- 1992** Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho, Diário da República n.º 148, I Série- B. Regulamenta a candidatura para acesso ao 8.º escalão do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- 1992** Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, Diário da República n.º 152, Série- B. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- 1992** Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, Diário da República n.º 259, I Série- A. Aprova o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário.
- 1992** Decreto Regulamentar n.º 29/92, de 9 de novembro, Diário da República n.º 259, I Série- B. Define o número de unidades de crédito de formação contínua contabilizáveis para a progressão na carreira docente.
- 1993** Decreto-Lei n.º 141/93, de 26 de abril, Diário da República n.º 97, I Série- A. Aprova a orgânica das direções regionais de educação.
- 1993** Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, Diário da República n.º 195, I Série- A. Altera o regime jurídico da formação contínua de professores
- 1993** Despacho n.º 247/ME/93, de 24 de dezembro, Diário da República n.º 299, II

Série. Define o regime de candidatura ao reconhecimento de mérito excepcional.

- 1994** Decreto Regulamentar n.º 58/94, de 22 de setembro, Diário da República n.º 220, I Série- B. Aditamento ao Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho.
- 1994** Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, Diário da República n.º 250, I Série- A. Altera o regime jurídico da formação contínua de professores.
- 1996** Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de maio, Diário da República n.º 106, I Série- A. Aprova o regime transitório a que obedece a avaliação do desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- 1996** Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, Diário da República n.º 254, I Série - A. Altera o regime jurídico da formação contínua de professores.
- 1997** Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril, Diário da República n.º 99, I Série - A. Altera o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
- 1997** Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, Diário da República n.º 126, I Série- B. Atribui maiores graus de autonomia para as escolas.
- 1997** Decreto-Lei n.º 229/97, de 30 de agosto, Diário da República n.º 200, I Série - A. Cria o gabinete de avaliação educacional.
- 1997** Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, Diário da República n.º 217, I Série - A. Altera a lei de bases do sistema educativo.
- 1998** Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, Diário da República n.º 1, I Série- A. Altera o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
- 1998** Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Diário da República, n.º 102, I Série - A. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas.
- 1998** Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, Diário da República n.º 112, I Série - B. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- 1999** Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, Diário da República n.º 94, I Série -A. Altera o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.
- 1999** Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio, Diário da República n.º108, I Série - A. Altera o regime jurídico da formação contínua de professores
- 2001** Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Diário da República n.º 201, I Série- A. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- 2001** Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Diário da República n.º 201, I Série- A. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- 2003** Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro, Diário da República n.º 49, I Série- A. Altera o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
- 2003** Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, Diário da República, n.º 12, I Série-



- A. Regula as competências, composição e funcionamento dos conselhos municipais de educação.
- 2004** Lei n.º 10/2004, de 22 de março, Diário da República n.º 69, I Série- A. Cria o sistema integrado de avaliação do desempenho da administração pública.
- 2005** Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de julho, Diário da República n.º 142, I Série- A. Altera o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
- 2005** Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Diário da República, n.º 39, I Série - A - Altera a lei de bases do sistema educativo.
- 2005** Decreto-Lei n.º 229/2005, de 29 de dezembro, Diário da República n.º 249, I Série- A. Altera o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
- 2006** Decreto-Lei n.º 224/2006, de 13 de novembro, Diário da República n.º 218, I Série. Altera o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
- 2007** Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, Diário da República n.º 14, I Série. Altera o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
- 2007** Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de fevereiro, Diário da República n.º 33, I Série. Estabelece o regime jurídico da vinculação do pessoal docente para o exercício transitório de funções docentes.
- 2007** Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio, Diário da República n.º 98, I Série. Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso à categoria de professor titular.
- 2008** Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, Diário da República n.º 7, I Série. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho docente.
- 2008** Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro, Diário da República n.º 25, I Série. Define a composição e funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores.
- 2008** Despacho n.º 7465/2008, de 13 de março, Diário da República n.º 52, II Série. Define as regras para a delegação de competências de avaliador.
- 2008** Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Diário da República n.º 79, I Série. Aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- 2008** Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio, Diário da República n.º 99, I Série. Aprova o regime transitório de avaliação do desempenho docente dos docentes da educação pré-escolar e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- 2008** Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de junho, Diário da República n.º 120, I Série. Estabelece o regime da prova pública e do concurso de acesso à categoria de professor titular.
- 2008** Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho, Diário da República n.º 119, II Série. Aprova os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e

avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundários.

- 2008** Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho, Diário da República n.º 146, II Série. Determina as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e *Muito bom*.
- 2008** Despacho n.º 31996/2008, de 16 de dezembro, Diário da República n.º 242, II Série. Clarifica algumas das disposições relativas à atribuição das menções qualitativas de *Muito bom* e *Excelente*.
- 2009** Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, Diário da República n.º 2, I Série. Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- 2009** Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, Diário da República n.º 190, I Série. Altera o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
- 2009** Despacho n.º 3006/2009, de 23 de janeiro, Diário da República n.º 16, II Série. Altera o Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho.
- 2009** Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, Diário da República n.º 166, I Série. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar.
- 2010** Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, Diário da República n.º 120, I Série. Altera o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
- 2010** Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, Diário da República n.º 120, I Série. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

## **ANEXOS**

---

Anexo I – Inquérito por questionário

Anexo II – Guião de entrevista

# INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

A investigação em curso insere-se no âmbito do projeto de Doutoramento em Ciências Educação, área de especialização em Sociologia da Educação, a realizar na Universidade do Minho, incidindo no modelo de avaliação do desempenho docente sustentado pelo Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro e, particularmente, no primeiro momento de implementação deste (2007/2009).

Para que a investigação cumpra os seus propósitos, torna-se indispensável a sua colaboração, a qual se traduz no preenchimento do presente inquérito. A informação por si disponibilizada, cujo tratamento e divulgação respeitarão os princípios do anonimato e confidencialidade, destinar-se-á a fins meramente académicos.

Por favor, disponha de alguns minutos para responder a todos os itens e responda com sinceridade, pois não há respostas corretas ou incorretas.

## PARTE I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. **Idade:** menos de 30 anos  30-40  41-50  mais de 50

2. **Sexo:** F  M

### 3. Departamento curricular

Ed. Pré-escolar  1.º CEB  C. Exatas e Naturais  C. Humanas e Sociais

Expressões  Línguas

### 4. Situação profissional

Quadro de Escola /Agrupamento  Quadro de Zona Pedagógica  Contratado

Não Profissionalizado  Profissionalizado

5. **Tempo total de serviço em 31 /08/2009:** \_\_\_\_\_ anos

6. **Tempo de serviço consecutivo nesta escola/agrupamento (em 31/08/2009):** \_\_\_\_\_ anos

### 7. Habilitações académicas

	Concluído até 31 / 08 / 2009	A frequentar em 31/08/2009
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros cursos de Pós-Graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras Especializações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra(s): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. **Solicitou a avaliação da componente científico-pedagógica (observação de aulas)?**

Sim  Não

## 9. Funções desempenhadas ao longo da carreira:

	Até 31 / 08 / 2007	De 1/09/2007 até 31/08/2008	De 1/09/2008 até 31/08/2009
. Docência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Gestão:			
. elemento da Assembleia de Escola	<input type="checkbox"/>		
. elemento do Conselho Geral Transitório		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. elemento do Conselho Executivo	<input type="checkbox"/>		
. elemento da Direção		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. elemento do Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Coordenador(a) de Departamento Curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Avaliador(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Coordenador(a) dos Diretores de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Coordenador de Área Disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Diretor(a) de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Coordenador(a) de Estágio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Coordenador(a) de Escola/Jardim de infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Responsável de Escola/Jardim de infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Diretor(a) de Instalações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Diretor(a) do Centro de Formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Formador(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Outra(s): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## PARTE II – ATITUDES SOBRE A AVALIAÇÃO E A PROFISSÃO

Classifique as afirmações abaixo mencionadas de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem Discordo Nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente

	1	2	3	4	5
. A avaliação do desempenho docente é sempre necessária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. A avaliação do desempenho docente é objetiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. A promoção por mérito é a mais justa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. O modelo ideal de avaliação deve ter como finalidade promover o desenvolvimento profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### PARTE III – ATITUDES SOBRE OS ASPETOS FORMAIS DO MODELO DE AVALIAÇÃO

Classifique as afirmações abaixo mencionadas de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem Discordo Nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| . A definição de objetivos individuais destina-se a legitimar o processo de avaliação.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A observação de aulas é indispensável para a avaliação da componente científico-pedagógica.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . Contemplar a redução da taxa de abandono escolar na avaliação dos professores é pertinente.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A avaliação por “pares” é adequada.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A definição de quotas é essencial no processo de avaliação.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . Os resultados escolares devem ser tidos em consideração no processo de avaliação do desempenho docente.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A apreciação dos pais deve ser contemplada no processo de avaliação.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A ficha de autoavaliação é um instrumento pertinente.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A entrevista individual é um momento indispensável no processo de avaliação.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A formação contínua de professores, como é considerada uma mais valia para o desenvolvimento pessoal e profissional, deve ser contemplada no processo de avaliação de desempenho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . Dois anos letivos é o tempo ideal para avaliar os professores.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . Os instrumentos de registo normalizados são necessários.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . As menções avaliativas de <i>Excelente</i> , <i>Muito Bom</i> , <i>Bom</i> , <i>Regular</i> e <i>Insuficiente</i> são adequadas.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . O modelo de avaliação do desempenho docente, sustentado pelo Decreto-Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro, é um modelo adequado.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## PARTE IV – ATITUDES SOBRE OS EFEITOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

Classifique as afirmações abaixo mencionadas de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem Discordo Nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente

- |  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| . A avaliação do desempenho contribuiu para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A avaliação do desempenho contribuiu para a melhoria dos resultados escolares.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A avaliação do desempenho contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A avaliação do desempenho contribuiu para a melhoria do funcionamento das escolas.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A avaliação do desempenho docente interferiu negativamente nas relações profissionais dos professores.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A avaliação do desempenho interferiu negativamente nas relações de amizade dos professores.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A avaliação do desempenho interferiu negativamente nas relações familiares dos professores.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . O “clima”/ambiente vivido nesta escola, no primeiro momento de avaliação do desempenho, foi tranquilo.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A avaliação do desempenho promoveu a partilha de materiais e experiências entre professores.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A avaliação do desempenho contribuiu para que os professores se revelassem mais disponíveis para e interessados em participar em iniciativas que vão para além das atividades letivas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A avaliação do desempenho permitiu diferenciar corretamente os professores.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . O medo é um sentimento que passou a fazer parte do quotidiano da escola.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . A democracia foi a primeira vítima deste processo de avaliação de desempenho.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Obrigada pela sua colaboração!

A investigadora,  
Carmo Moreira

# Guião de entrevista

## I. Dados de caracterização

Data da entrevista _____ Entrevista n.º _____
Sexo _____ Idade _____ Nível de ensino _____ Grupo de recrut. _____
Cargo(s) que desempenha(ou) _____
Situação profissional _____ Anos de serviço (total) _____ ( <i>Agrupamento</i> ) _____
Formação académica inicial: Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/>
Complementar: Especialização/Compl. <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Outro _____
_____

## II. Opinião sobre a profissão e a avaliação

- . Que razões o levaram a optar profissionalmente pelo ensino?
- . Para além de funções letivas, que cargos/funções desempenhou ao longo da carreira?
- . No âmbito da ADD sustentada pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que critérios presidiram à sua nomeação para o cargo que desempenha?
- . Qual é a sua opinião sobre a avaliação do desempenho docente, em geral?

## III. Opinião sobre o modelo

- . Qual é a sua opinião sobre o modelo de avaliação em análise?
- . Como vê, neste processo de avaliação, as questões de redução do abandono escolar e de melhoria dos resultados escolares dos alunos?
- . O que pensa da definição de objetivos individuais?
- . E a sua opinião sobre a definição de quotas?
- . Como encara a possibilidade de apreciação dos pais neste processo de avaliação?
- . O que pensa da entrevista individual dos avaliadores com o respetivo avaliado?
- . E da ficha de autoavaliação apresentada pelo avaliado no término de cada ciclo avaliativo?



- . Qual é a sua opinião sobre a importância que assume a formação contínua de professores neste processo de avaliação?
- . Qual é a sua opinião sobre a observação de aulas?
- . O que pensa dos avaliadores pares?
- . O que pensa das menções avaliativas?
- . Qual é a sua opinião sobre o período de tempo determinado para cada ciclo avaliativo?
- . O que pensa dos professores serem avaliados todos ao mesmo tempo?
- . Este é um modelo de avaliação por mérito. O que pensa acerca disso?

#### **IV. Opinião sobre os efeitos da ADD**

- . A avaliação de desempenho contribuiu para a melhoria dos resultados escolares e das condições de aprendizagem dos alunos?
- . A avaliação de desempenho contribuiu para a melhoria das escolas?
- . A avaliação de desempenho contribuiu para a melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional?
- . Como caracteriza o clima vivido nesta escola? No primeiro ciclo avaliativo e agora?
- . Há algum aspeto relacionado com a temática abordada que considere importante e queira mencionar?

Obrigada pela sua colaboração!

A investigadora,  
Carmo Moreira