

# **Avaliação de professores**

## **Visões e realidades**

Actas da conferência internacional

Lisboa, Maio de 2007



# **Avaliação de professores**

## **Visões e realidades**

Actas da conferência internacional

Lisboa, Maio de 2007

## **Ficha Técnica**

### TÍTULO

Avaliação de Professores. Visões e Realidades  
Actas da conferência internacional  
Lisboa, Maio de 2007

### DIRECÇÃO

Conceição Castro Ramos

### EDIÇÃO

Ministério da Educação  
Conselho Científico para a Avaliação dos Professores  
Avenida 5 de Outubro, 107  
Lisboa

### REVISÃO EDITORIAL

Judite Nozes

### DATA

Fevereiro de 2008

## Índice

### Nota de Apresentação

**1. Discurso de Abertura da Conferência**

*Maria de Lurdes Rodrigues, Ministra da Educação*

**2. A Importância da Avaliação do Desempenho de Professores**

*Conceição Castro Ramos, Presidente do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP)*

**3. A Avaliação dos Professores entre o Controlo e o Desenvolvimento**

*Gérard de Figari, Université Pierre-Mendès-France, França*

Comentário: *Maria do Carmo Clímaco, ex-Inspectora-Geral da Educação*

**4. Uma Visão Panorâmica da Avaliação do Desempenho Docente na Europa e na América**

*Javier Murillo, UNESCO*

Comentário: *Bártolo Paiva Campos, Conselho Nacional de Educação e Universidade do Porto*

**5. Práticas de Avaliação de Professores**

A perspectiva irlandesa – *Anne O’Gara, Marino Institute of Education, Irlanda*

A perspectiva espanhola – *Carmen Sánchez Álvarez, Serviço de Inspeção do Principado das Astúrias, Espanha*

A perspectiva austríaca – *Günter Schmid, Escola Sir Karl Popper, Áustria*

Moderador: *Natércio Afonso, Universidade de Lisboa*

**6. Visão-síntese da Conferência**

Relator: *José Matias Alves, Escola Secundária de Gondomar*

**7. Discurso de Encerramento da Conferência**

*Jorge Pedreira, Secretário de Estado Adjunto e da Educação*

### Siglas e Acrónimos



## Nota de Apresentação

Este caderno é o primeiro de uma colecção que o Conselho Científico para a Avaliação de Professores pretende editar com o objectivo de pôr à disposição de educadores e professores informação qualificada, quadros de referência e reflexões sobre avaliação de desempenho docente.

Trata-se de um simples instrumento de trabalho individual de suporte ao desenvolvimento profissional, à reflexão e ao debate mais amplo na comunidade educativa.

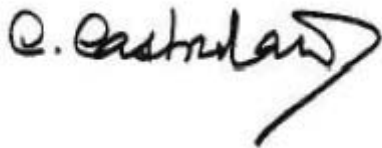
Neste número publicam-se as actas da conferência internacional subordinada ao tema "Avaliação de professores: visões e realidades", que ocorreu em Lisboa, em Maio de 2007.

A conferência inscreveu-se no quadro da revisão do regime de avaliação de desempenho docente, por iniciativa da Presidente no âmbito das actividades de instalação do Conselho. Teve por objectivo dar a conhecer e permitir uma reflexão sobre o «estado da arte», no que respeita a visões e práticas europeias de avaliação de docentes, orientada pelas seguintes questões:

- Porquê avaliar professores?
- O que se avalia?
- Como se avalia?
- Que interrogações os modelos e as tendências actuais colocam?

5

Destinada aos docentes dos ensinos básico e secundário e a académicos e investigadores com interesse no domínio da avaliação, a conferência contou com a presença de 500 participantes.



Presidente  
Conselho Científico para a Avaliação de Professores





# 1

## Discurso de Abertura da Conferência

*Maria de Lurdes Rodrigues*

*Ministra da Educação*

A todos saúdo e dou as boas-vindas. Agradeço à Presidente do Conselho Científico para a Avaliação de Professores a iniciativa da organização desta conferência internacional, que permitirá criar um espaço de debate e de reflexão em torno de um tema que tem, para nós, uma particular relevância.

A oportunidade desta conferência resulta do facto de terem sido, há pouco tempo, aprovadas as alterações ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), que têm como eixo principal a avaliação dos professores. Se tivesse que identificar o ponto mais importante das alterações do ECD, o ponto decisivo que alicerça as outras alterações, diria que é o relativo ao modelo de avaliação de desempenho dos professores.

Aqui, na abertura desta conferência, procurarei trazer alguns pontos de reflexão.

7

### ***A importância de conhecer para decidir***

O primeiro tópico é sobre a importância de conhecer para decidir e adoptar as melhores soluções para a resolução dos problemas concretos. A importância de conhecer é particularmente significativa quando se trata de avaliação, matéria em relação à qual não existem modelos ideais ou perfeitos: todos os modelos de avaliação são imperfeitos por definição, ficam sempre aquém, não apenas das expectativas de quem avalia, mas também de quem é avaliado. Mas a inevitável imperfeição dos modelos não deve ser um impedimento.

A comparação com os diferentes países permite perceber que existem inúmeros modelos de avaliação de professores, de escolas e de sistemas de ensino. Estas diferenças resultam de escolhas políticas – um factor determinante na configuração dos modelos que encontramos; mas estes são também condicionados por tradições, práticas, visões, conjunturas e instituições específicas. São muitas as variáveis que determinam as diferenças que podemos encontrar nos vários modelos. Ter a oportunidade de conhecer, analisar e discutir as vantagens e os inconvenientes desses modelos e das experiências, ideias ou visões que eles comportam permite encontrar soluções alinhadas com as melhores práticas internacionais. Esta deve ser uma orientação em matéria de ensino e de avaliação de professores: diria que conhecer e analisar os diferentes modelos deve constituir um objectivo em si mesmo para encontrar as melhores soluções, o que contribuirá para que possamos relativizar a nossa própria visão, o nosso próprio ponto de vista, num conjunto mais vasto de possibilidades de solução.

## ***O Estatuto da Carreira Docente***

O segundo tópico de reflexão diz respeito às alterações do ECD, que se organizam, no que respeita à avaliação, sobretudo em torno de dois princípios:

- A diferenciação pelo mérito: a necessidade de criar mecanismos que diferenciem, que distingam, ou seja, a necessidade de criar mecanismos que permitam reconhecer as diferenças de desempenho, reconhecer o mérito e daqui retirar todas as consequências.

A estruturação da carreira em duas grandes categorias é uma das principais consequências da diferenciação. A distinção traduz-se no acesso a diferentes categorias. Mas vários outros mecanismos introduzidos apontam neste mesmo sentido e convergem para o mesmo objectivo, como as provas de ingresso na profissão, a avaliação regular de desempenho, as provas de acesso à categoria de professor titular, a exigência de uma classificação diferenciada, a possibilidade de progressão a diferentes ritmos, ou o acesso condicionado à categoria de topo.

Estes são exemplos que concretizam o princípio organizador do ECD: o da necessidade de distinguir, a partir da avaliação de desempenho, o trabalho concreto feito pelos professores e retirar todas as consequências dessa distinção.

- A necessidade de encontrar um equilíbrio para a tensão existente entre as dimensões profissional e organizacional da actividade docente:
  - ◻ A dimensão profissional é de natureza predominantemente técnica, científica e pedagógica e tem especificidades cuja avaliação requer o respeito pela autonomia, o envolvimento de pares e o reconhecimento da importância da experiência;
  - ◻ A dimensão organizacional, que está relacionada sobretudo com as funções de gestão e a dinâmica funcional das escolas, para as quais são essenciais capacidades de liderança, de trabalho em equipa, de percepção da missão e dos objectivos da escola enquanto organização de prestação de serviço público.

8

Várias regras contidas neste ECD convergem para a procura deste equilíbrio. A própria criação de um Conselho Científico para a Avaliação de Professores é o resultado da percepção da necessidade de equilíbrio. Mobilizam-se os professores mais experientes e as associações de professores para que a avaliação de desempenho de natureza pedagógica, científica e disciplinar possa ser validada, orientada e acompanhada pelos próprios professores – sem prejuízo de se concretizarem também outras decisões da avaliação que envolvam, desde logo, os órgãos directivos e de gestão da própria escola, os seus órgãos intermédios de gestão e até outras instituições e agentes exteriores à escola.

## ***O modelo e o processo de avaliação***

É necessário que o processo de avaliação garanta aos professores e às escolas o rigor e a transparência de todo o processo, mas existe uma outra dimensão decisiva: a aceitação do próprio processo e do modelo de avaliação a definir pelos próprios professores. Os princípios inscritos no ECD não determinam as práticas, apenas as condicionam. O ECD pode conter princípios interessantes, mas

estou certa de que os resultados da sua aplicação serão aquilo que os professores, as suas associações e as escolas quiserem que venha a ser (tal como as práticas do modelo de avaliação anterior resultaram, em parte, daquilo que os professores, as suas associações profissionais e sindicais e as próprias escolas quiseram que fosse).

Neste sentido, um debate como este, em torno dos princípios, objectivos e resultados dos vários modelos de avaliação, deve permitir um amplo esclarecimento. Ponderar uma visão abrangente do sistema e do País, e discutir abertamente os modelos e os princípios que os organizam pode ser importante para conseguir uma base social de apoio e de entendimento, na defesa dos princípios inscritos neste ECD. É esta a importância desta conferência, assim como a de outras iniciativas do Conselho Científico. A atitude mais útil é a de maior abertura à discussão destes temas, disponibilizando-nos para conhecer outras realidades e o potencial contido nas diversas propostas que possam surgir.

O que resultar desta conferência e o que vier a ser decidido têm como objectivo último a melhoria do sistema educativo do nosso país, que passa, é minha convicção, pela melhoria dos resultados escolares dos nossos alunos. O sistema educativo enfrenta hoje desafios que são novos e provocam incerteza e insegurança, tornando mais exigente a actividade docente. Mas também sabemos que o futuro profissional destes jovens alunos é tão ou mais exigente do que o desafio de os educar. O ajustamento entre as dificuldades do ensino e as legítimas expectativas sociais e económicas dos alunos e das suas famílias torna este desafio mais complicado, mas nem por isso menos interessante.

Desejo a todos uma óptima sessão de trabalho, esperando que conhecer melhor permita melhor decidir.



# 2

## A Importância da Avaliação do Desempenho de Professores

*Conceição Castro Ramos*

*Presidente do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP)*

Hoje, já ninguém duvida da importância da avaliação nos processos de promoção da qualidade e de desenvolvimento da educação.

Nos últimos anos, a crescente atenção que esta temática vem merecendo anda a par e passo com uma mudança de perspectiva mais geral. No passado, a avaliação foi vista, muito frequentemente, como algo que se acrescentava ao processo de ensino depois deste estar finalizado. Os elementos integrantes do sistema cumpriam separadamente a sua função: os alunos aprendiam, os professores ensinavam, os programas orientavam e, no fim, eram encontradas formas adicionais para atribuir graus e interpretar resultados e indicadores de sucesso.

A visão moderna de avaliação transformou-a num processo integrado e bastante mais abrangente, indissociável de um vasto conjunto de elementos, que vão desde a definição de objectivos e padrões de referência, passando pelos processos de ensino e de aprendizagem, bem como de desenvolvimento de programas, até à concepção de mecanismos de retorno da informação que permita introduzir correcções relativamente ao percurso seguido, para melhor atingir os objectivos pretendidos.

11

Nesta visão, a avaliação passou a constituir uma parte contínua e conexas dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento curricular, modelando essas actividades de acção educativa de acordo com os princípios estratégicos de orientação das políticas educativas.

Os resultados da investigação e o conhecimento sobre a diversidade de modelos apontam, cada vez mais, para uma concepção ampla de funções e objectivos e para a necessidade de manter um equilíbrio entre funções ou modalidades de avaliação (sumativa *versus* formativa, auto-avaliação *versus* avaliação externa, prestação de contas *versus* apoio ao desenvolvimento profissional), as quais, cada vez mais, vão deixando de ser encaradas de forma dicotómica e alternativa, para passarem a ser vistas, preferencialmente, de forma complementar e sistémica.

Do mesmo modo, não poderá pensar-se que estas funções ou modalidades, individualmente consideradas, devem ser interpretadas de uma forma restritiva e consequentemente redutora. Existem muitas formas através das quais estas se podem desenvolver.

Esta conferência "Avaliação de Professores. Visões e Realidades" inscreve-se nesta perspectiva e neste contexto e, com inteira consciência, na desafiante conjuntura de concretizar o novo modelo de avaliação de professores, instituído recentemente através da aprovação do Estatuto da Carreira Docente.

É, por assim dizer, uma forma de criar as condições preliminares de lançamento de um processo delicado e complexo, que se deseja credível e seguro.

Situa-se, por outro lado, numa preocupação de melhorar a qualidade da educação/formação – que é comum à generalidade dos governos e instâncias internacionais com intervenção nestes domínios – e no quadro de uma convicção generalizada de que a avaliação constitui um instrumento indispensável ao desenvolvimento da qualidade.

À crescente visibilidade pública do tema da avaliação – e em particular da avaliação do desempenho do pessoal docente dos ensinos básico e secundário – nem sempre tem correspondido um esforço de análise e compreensão da sua *raison d'être*, ou seja, dos fundamentos que presidem à sua concepção, bem como dos complexos desafios gerados pela sua concretização, feita em interação permanente com a realidade, as crenças e diferenças culturais e com os outros sistemas de avaliação.

A complexidade destas realidades resulta, muitas vezes, numa imagem insuficientemente conhecida, ou até distorcida, que não se pretende, importando fomentar a sua correcta interpretação.

Cinco razões fundamentais estão na origem deste evento:

- 1.<sup>a</sup> Conhecer, e dar a conhecer, o estado da arte do conhecimento existente em matéria de avaliação de professores, relativamente a alguns modelos praticados no âmbito de diferentes visões e realidades, a nível internacional (como acentuamos no título desta conferência), embora com o objectivo de enquadrar a concretização deste processo em Portugal.
- 2.<sup>a</sup> Apelar à participação neste processo de um leque bastante alargado de actores qualificados, com diferentes perspectivas, saberes e experiências, numa atitude aberta e dialogante em redor do tema avaliação de professores. É a atitude que foi tomada na organização desta conferência e que se pretende continuar como prática habitual do CCAP.
- 3.<sup>a</sup> Receber os mais diversos contributos, tanto nacionais como de outros países e sistemas, que possam impulsionar a concretização do modelo português que se quer instituir.
- 4.<sup>a</sup> Introduzir, na agenda dos actores educativos, um tema – a avaliação de professores –, decerto muito falado, e a justo título, mas raramente discutido de forma fundamentada entre os diferentes protagonistas nas escolas, nos centros de formação, nas associações profissionais, nas acções de formação, mas também ao nível macro, quer da administração educativa central e regional, quer da investigação em educação.
- 5.<sup>a</sup> Construir convosco, desde o início, um processo de escuta, diálogo e interacção que permita o acompanhamento e a monitorização do sistema de avaliação de professores, da responsabilidade do CCAP.

Gostaria de sublinhar que estes propósitos não significam qualquer intenção de transpor, de forma automática ou menos reflectida, modelos que funcionam noutros contextos diferentes do nosso.

Pelo contrário, procura-se, tão só, cruzar visões e práticas levadas a efeito e saber do modo como são percebidas e avaliadas por aqueles que as adoptaram e concretizam no quotidiano escolar.

Os modelos definem-se, entre outros factores, em função de cada contexto. Em processos complexos como este, existem várias soluções. Admitir que se deveria escolher apenas um modelo, uma solução seria negar o princípio e cometer uma imprudência desnecessária.

Deste modo, os conceitos desenvolvidos nos quadros teóricos de referência não-de entender-se como instrumentos, mediante os quais se tentará conseguir uma orientação inteligente nessa pluralidade e solucionar as questões de modo racional.

Os conceitos operacionais construídos para tal fim surgem como antecipações de hipotéticas soluções de problemas. Estas ficam expostas à crítica permanente, devendo ser revistas, sobretudo, com base na análise crítica e aferida de dados e resultados. Sempre que se verificar inconsistência ou inadequação à realidade, devem ser corrigidas. De resto, este método corresponde, como sabe o conhecedor da matéria, à compreensão da ciência de Karl Popper.

A adesão a este convite, claramente traduzida na expressiva e gratificante presença e participação desta assembleia, confirma o interesse que o tema despertou, a sua pertinência e actualidade.

Desde a publicação do ECD tem-se vindo a registar um crescendo de interesse, e as dúvidas e interrogações aumentam, sobretudo no que respeita à forma como a avaliação dos docentes vai ser posta em prática.

Todas as coisas têm o seu tempo, e a cada ocupação chega a sua hora. Há tempo para nascer e tempo para morrer, tempo para semear e tempo para colher, tempo para falar e tempo para agir.

Este é o tempo certo para iniciar o debate e a reflexão aprofundada, de modo a agir o mais depressa possível, mas, também, de forma sustentada e fundamentada.

Sabemos que as instituições têm uma dimensão material, uma composição humana, um modelo e uma organização funcional. Mas o que verdadeiramente constitui o seu "ser" e consubstancia o seu estatuto é a dimensão conceptual que informa a sua missão, os seus objectivos e princípios de acção estratégica.

E é por isso que, apesar da constituição do CCAP estar ainda em processo de formação, esse facto não impede a realização de uma iniciativa como esta, que marca o nascimento da sua actividade. Pelo contrário, deve constituir-se em factor mobilizador da sua acção. por duas razões fundamentais, que passo a enunciar e que são igualmente razões fundadoras da sua matriz de actuação:

- Porque, significativamente, esta conferência toma a atitude de ir ao encontro das interrogações múltiplas que neste momento todos nos colocamos;
- Porque não se quer cometer o que o Padre António Vieira dizia ser o "pecado do tempo" de que "se devem acusar e fazer grande escrúpulo" aqueles que decidem, "porque fizeram no mês que vem o que se havia de fazer no passado; porque fizeram amanhã o que se havia de fazer hoje; porque fizeram depois o que se havia de fazer agora; porque fizeram logo o que se havia de fazer já." E justificava, afirmando no Sermão da Primeira Domingo do Advento, que tenho estado a citar, que "a fazenda pode-se restituir, a fama, ainda que mal, também se restitui; o tempo não tem restituição alguma."

Mas o que é que se poderá dizer, por agora, do Conselho Científico para a Avaliação de Professores?

Com autonomia científica e técnica, o CCAP surge como um órgão novo no ordenamento jurídico da avaliação da educação em Portugal.

Tem como missão implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do novo regime de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Compete-lhe promover a equidade, a harmonia, a coesão e a credibilidade da aplicação do sistema de avaliação de professores, desenvolver actividades de acompanhamento global do processo (avaliação, aferição dos padrões de qualidade), bem como apreciar a coerência dos resultados.

Cumprir-lhe contribuir para garantir a equidade e os padrões de qualidade científica e técnico-pedagógica da docência e, reflexamente, das aprendizagens. Mas não tem as funções executivas de uma direcção-geral ou de uma agência.

A sua concepção afasta-se dos modelos de controlo externo, o que lhe permite dar forma, pelo contrário, a um modelo de acompanhamento e monitorização instituinte de um processo de auto-regulação nas escolas, que é acompanhado por este Conselho.

No quadro das suas competências, o CCAP tem também um papel de orientação e regulação, a desempenhar nos processos de concurso de provas públicas para ingresso na carreira e acesso à mesma.

Pretende ser um espaço de diálogo e reflexão entre vários profissionais de educação com características diferenciadas ao nível científico e educativo, e detentores de vivências profissionais a vários níveis e domínios, valorizando o conhecimento e os saberes adquiridos no terreno.

O Conselho Científico para a Avaliação de Professores actuará numa base de confiança, de proximidade, de escuta e de interacção com a escola e os professores.

Em suma, pretende-se que seja um órgão consultivo, consistente do ponto de vista científico e técnico, leve e operacional na sua acção, visando a eficácia e privilegiando os princípios da simplicidade, flexibilidade e confiança.

A questão que se colocava à partida – na organização da conferência, nas opções dos temas e na escolha dos conferencistas – era esta: como equacionar, nos vários contextos actuais, as diferentes componentes, perspectivas e abordagens em que se pode traduzir a avaliação do desempenho dos professores e qual a sua coerência com outras avaliações, designadamente a avaliação dos alunos e a avaliação das escolas?

As escolhas e opções do tema e dos conferencistas que nos vieram ajudar neste debate foram feitas para responder a um conjunto de questões fundadoras e básicas, a partir das quais o processo terá de ser construído:

- Porquê avaliar professores?
- O que se avalia?



- Como se avalia?
- Que interrogações colocam os modelos e as tendências actuais?

Associa-se, do mesmo passo, nesta lógica organizativa o que a teoria nos diz e aquilo que a prática nos mostra. Entende-se que só assim será possível caminharmos no sentido de encontrar um conjunto diversificado de respostas e modelos, aprendendo dos outros e com os outros.

É que, para além do significado imediato que estas questões propõem, para além da mais visível influência de autores, modelos e práticas, há sempre um mundo invisível de possibilidades, uma teia de nexos mais profundos, onde surdem e se desenham perfis e soluções.

A estrutura da conferência divide-se em três partes distintas e sequenciais, partindo do geral para o particular e concreto, estabelecendo em cada parte comparações entre diferentes visões, abordagens e práticas.

Assim, na primeira parte, o senhor Professor Gérard Figari, com a autoridade científica que internacionalmente lhe é reconhecida, abordará aspectos e fundamentos da avaliação de professores e centrará o debate em visões opostas de modelos e práticas.

Em seguida, o senhor Professor Murillo, reputado investigador em matéria de eficácia e melhoria das escolas e avaliação em educação, que realizou um notável estudo comparado para a UNESCO sobre avaliação de professores em 50 países da América e da Europa, apresentará alguns modelos e soluções adoptadas, assinalando ensinamentos que a experiência e o estudo revelaram.

15

Competirá aos comentadores sistematizar as ideias estruturantes mais relevantes para a discussão e sugerir tópicos e questões dirigidas aos conferencistas e aos participantes, tendo em conta a realidade nacional.

Beneficiaremos do vasto conhecimento, saber e experiência da senhora Doutora Carmo Clímaco, frutos de uma longa actividade desenvolvida em vários níveis e domínios da educação: docência, investigação, participação em redes internacionais da OCDE e da SICI<sup>1</sup> e em projectos inovadores, o mais recente dos quais é o da avaliação de escolas.

Usufruiremos, também, da visão abrangente sobre educação e formação do senhor Professor Bárto Paiva Campos, adquirida no exercício de prestigiantes funções académicas e de governação e de missões de alto nível em representação de Portugal, entre outras na OCDE, na Rede Europeia das Políticas de Formação de Professores e, neste momento, com a responsabilidade de coordenar a comissão do Ministério da Educação para a preparação da Presidência Portuguesa da União Europeia.

Sabemos da distância que existe entre os quadros de referência teóricos e jurídicos e a prática que a essa luz se exerce.

<sup>1</sup> *Standing International Conference of Inspectorates*, Conferência Internacional Permanente das Inspecções Regionais e Gerais de Educação.

Por isso, no painel “Práticas de Avaliação de Professores” será o momento de apreciar evidências e resultados apresentados por Anne O’Gara, Presidente do Marino Institute of Education, que nos dará a perspectiva irlandesa; Cármen Sánchez Alvaréz, chefe do serviço de inspeção do Principado das Astúrias, que abordará os últimos desenvolvimentos desta matéria nas Astúrias; e Günter Schmid, director da escola Sir Karl Popper, de Viena, que testemunhará da sua prática de avaliador. São prestigiados representantes de diferentes contextos culturais e sistemas educativos, com responsabilidades e prática em avaliação de professores.

O senhor Professor Natércio Afonso, associando a sua qualidade de investigador e de professor neste domínio, a sua visão abrangente e aprofundada da educação, que o desempenho do cargo de Inspector-Geral de Educação lhe proporcionou, e o não menos relevante conhecimento profundo e actual das escolas portuguesas, dos seus condicionalismos e das suas potencialidades, animará de certo a discussão, agora mais centrada e concreta, da realidade e das práticas.

A concluir, o senhor Dr. Matias Alves que neste evento assume o difícil papel de relator, apresentará uma súpula das ideias-chave mais relevantes contidas nas apresentações e no debate. A sua experiência e saber, desenvolvidos ao longo de uma notável carreira no ensino e na administração educativa nos serviços centrais do Ministério da Educação e na escola, de autor e editor de publicações em matéria de educação e avaliação, é uma inquestionável garantia da qualidade dos textos e da fidelidade às intervenções.

16

A relevância do tema e da qualidade esperada do debate exigem a publicação dos diversos registos desta conferência, para que aqueles que não tiveram a possibilidade de participar possam aceder à informação produzida.

Renovo os agradecimentos aos conferencistas, comentadores e relator, assim como aos convidados e professores que dispuseram do seu tempo para estar aqui hoje.

O meu maior desejo é que, nesta conferência, a reflexão e o debate sejam profícuos, enriquecendo as nossas visões e percepções e preparando-nos para conferir a prioridade necessária às exigências da qualidade e eficácia da educação em Portugal.

Muito obrigada pela vossa paciência. Bom trabalho!

## 3

## A Avaliação dos Professores Entre o Controlo e o Desenvolvimento

*Gérard Figari*

*Université Pierre-Mendès-France, Grenoble*

É-nos aqui dada a oportunidade de reflectir e trocar ideias sobre uma matéria que não é frequentemente abordada em público: a avaliação de professores. E a circunstância desta iniciativa surgir no contexto do lançamento de uma reforma nacional reforça o interesse do debate: qualquer que seja a abordagem, estará sujeita ao olhar atento dos decisores, bem como dos diferentes intervenientes na avaliação, incluindo os próprios professores.

Esta matéria apresenta inúmeras facetas. Vou desenvolvê-la hoje à luz de três perspectivas específicas e das interrogações que elas suscitam:

- Trata-se, em primeiro lugar, de considerar o 'processo de avaliação' em si mesmo, na essência do seu funcionamento. É a questão: o que é que se passa quando se avalia?, questão que se coloca, há muitos anos, no domínio da investigação sobre avaliação. Se for possível responder a esta questão, é também possível responder a uma outra que é fundamental para nós: o que é que se passa quando se avaliam os professores?
- Trata-se, em segundo lugar, de observar e analisar as características profissionais dos professores. É um aspecto que tem a ver com as funções e as competências dos docentes, consideradas no quadro de uma carreira, de um estatuto e de uma cultura. Daí a questão: o que é que se avalia quando se avaliam os professores?
- Trata-se, por último, de ter presente o impacto desta actividade na regulação do sistema educativo: será que a avaliação de professores vai inscrever-se na política educativa vigente e reflectir as correspondentes cultura e orientações?, ou será que constitui um instrumento destinado a pôr em causa hábitos e tradições enraizados naquele sistema? Isto é: que novas situações e que regulações pode esta avaliação eventualmente implicar?

17

### **Objectivos da intervenção**

Foi sugerido que esta intervenção propusesse alguns marcos de referência, a partir dos quais seria possível esclarecer ou renovar certas visões da avaliação dos professores: entremos, então, por este caminho, tão interessante quanto perigoso. No entanto, como já existem algumas visões descritivas ou prescritivas, e tendo em conta que se arriscaria, com elas, a definir um objecto pouco propício à interrogação, pensei numa abordagem deliberadamente problemática, que favorecesse a discussão e o debate. Proponho-vos, portanto, analisar a avaliação de professores em torno de um eixo, que opõe dois modelos extremos: por um

lado, o controlo da realização das tarefas e, por outro, o desenvolvimento das pessoas, podendo considerar-se, entre estes dois pólos, todas as *nuances* e posições intermédias imagináveis.

Para uma melhor compreensão desta oposição, vou tentar construir uma grelha de leitura das práticas de avaliação de professores (II), situando-as num contexto (I), medindo os seus riscos (III) e referenciando-as aos fundamentos da avaliação (IV), para concluir com a análise das alternativas disponíveis que podem traduzir-se em diversos cenários de avaliação de professores (V).

### ***I - Contexto***

O contexto em que se desenvolvem as avaliações nunca é simples e claro. É sempre um espaço de exercício de poderes (por via do controlo), de mal-entendidos e de diversas estratégias de gestão de recursos humanos, que complicam o relacionamento entre os actores.

#### ***Uma tradição de controlo***

As nossas sociedades são reguladas através de numerosos dispositivos de controlo (contabilístico, fiscal, jurídico, médico, ...), pelo que não surpreende encontrá-los na gestão das carreiras dos professores. A avaliação de professores é frequentemente vivida à luz de certas representações desse controlo, como as que seguidamente se apresentam:

#### ***Avaliar é julgar***

De entre as várias ideias feitas sobre avaliação, a de que avaliar é julgar é a mais tenaz. É uma noção que interessa aos avaliadores, quaisquer que eles sejam, porque conforta o seu poder, frequentemente tido como natural (o professor julga o aluno, o inspector julga o professor), na medida em que esse direito (ou esse dever) é considerado legítimo, dado caracterizar os conhecimentos e competências do docente ou do responsável hierárquico.

#### ***Avaliar é prestar contas***

Trata-se, neste caso, de invocar uma ideia de inspiração democrática, segundo a qual não se utilizam recursos públicos sem explicar como foram utilizados. A avaliação seria, portanto, uma ferramenta de informação dos cidadãos, tornando mais transparentes os actos públicos.

#### ***Avaliar é comparar***

Com efeito, para apreciar a qualidade de um objecto (ou de uma pessoa), recomenda-se o seu confronto, não apenas com outro, mas com todos os outros, o que leva facilmente que este conjunto dos outros se transforme numa média, num padrão de referência ou norma, relativamente ao qual se pede que não haja desvios. Por outro lado, da comparação resulta também uma classificação dos desempenhos ou dos indivíduos, que não deixa de colocar novos problemas.

### ***Uma ocasião para mal-entendidos***

A avaliação provoca sempre reacções e comentários. Ouve-se muitas vezes dizer que:

#### ***A avaliação não é compreendida***

Os indivíduos avaliados (ou as instituições) reagem frequentemente com perplexidade aos resultados da avaliação: nem sempre compreendem os juízos de valor formulados sobre os seus desempenhos; têm a impressão de serem subavaliados, incompreendidos, etc. A avaliação inspira medo. Porquê? É compreensível, na medida em que se teme sempre o julgamento dos outros, sobretudo se tiver consequências determinantes na carreira.

#### ***A avaliação não é aceite***

A avaliação é interpretada, de facto, como um julgamento sobre uma pessoa, mesmo quando se trate de uma apreciação de factos ou do que foi realizado. Considera-se injusta e procura-se contestá-la.

#### ***A avaliação é desmoralizadora***

Vários investigadores têm mostrado que as avaliações negativas reiteradas actuam sobre o moral dos indivíduos, tendendo a acentuar o seu sentimento de frustração e a provocar a sua desmobilização. Neste quadro, a reacção menos grave será a de afirmar que as avaliações não servem para nada.

19

### ***Uma evolução da gestão de recursos humanos***

A gestão de recursos humanos no sector público evoluiu muito desde os anos 90: esta gestão tem vindo a adoptar, cada vez mais, os métodos difundidos pelas grandes organizações; e, ao procurar ser mais moderna, transparente e eficaz, integra a avaliação, cada vez mais, como um elemento de transacção entre os níveis hierárquicos.

#### ***Uma modernização dos dispositivos e das práticas***

As entrevistas presenciais com os superiores hierárquicos e as "avaliações contraditórias" têm-se multiplicado nalgumas instituições, favorecendo a reacção dos parceiros sociais, o confronto e a contestação, sem falar já na judicialização da avaliação, com expressão crescente nos países anglo-saxónicos.

#### ***Uma cultura da eficácia***

A eficácia tornou-se o objectivo de todas as políticas educativas – inspirou mesmo numerosos estudos que, desde os anos 80, se desenvolveram em torno do conceito, muito difundido nos países da OCDE, de escola eficaz (*school effectiveness*). Esta cultura da eficácia tem ganho um interesse crescente nos países europeus, do ponto de vista das formas de governação: será que não começa a suplantiar a cultura da qualidade que, não obstante, marcou

profundamente a orientação das empresas e das administrações públicas nos últimos anos? A evolução das ideias, neste ponto, tem sido de tal ordem que já começa a parecer difícil a coabitação entre a qualidade dos processos e a eficácia dos resultados.

### ***Necessidade de reconhecimento***

Continuam em estudo e observação os efeitos nos cidadãos do aparecimento, nos sistemas educativos europeus, de dispositivos de "reconhecimento das competências adquiridas pela experiência"<sup>2</sup>, verdadeira revolução nas práticas de avaliação. Está a instalar-se na Europa uma nova cultura de avaliação-reconhecimento dos profissionais adultos, no que respeita aos seus saberes e competências adquiridos pela experiência (por exemplo, no quadro dos CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em Portugal); e vai sendo cada vez mais difícil conceber, nos dias de hoje, uma avaliação de profissionais, quaisquer que eles sejam (incluindo os professores), que não tenha em conta a necessidade de reconhecimento que estas novas práticas procuram satisfazer.

Acabámos de relembrar algumas características do contexto em que a avaliação de professores se pode inscrever: vimos, assim, que a cultura de avaliação tem subjacentes tradições, medos, mal-entendidos e influências que os avaliadores devem enfrentar, inscrevendo-se talvez, ao mesmo tempo, numa visão moderna das práticas de gestão dos recursos humanos nas instituições públicas.

20

## ***II – As práticas de avaliação dos professores***

Nos países que a praticam, a avaliação assenta em diversas lógicas, de entre as quais se destacam as seguintes:

### ***A lógica de condução das organizações***

A avaliação dos professores inscreve-se no processo de regulação do funcionamento do sistema educativo, na medida em que os professores constituem um dos pilares fundamentais desse sistema. Esta lógica privilegia, sem dúvida, o perfil do professor que colabora na prossecução dos objectivos gerais do ensino. Parte-se do princípio que, ao avaliar os professores, está a ser dado um contributo para:

- A valorização, nos professores, do sentido de responsabilidade, em matéria de produtividade e eficácia do sistema;
- A utilização e o reposicionamento do pessoal, uma vez que a avaliação é indispensável para a gestão de competências, ao assegurar, através da ar-

---

<sup>2</sup> Cf. Figari, Rodrigues, Alves, Valois (2006). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais*. Lisboa: Educa.

ticulação das políticas e acções de recrutamento, de orientação e de formação, que cada posto de trabalho seja preenchido de forma adequada e que cada empregado seja colocado no lugar que lhe convém.

### ***A lógica da selecção e da retribuição***

No seguimento da lógica anterior, que se inspira nas práticas de gestão dos recursos humanos, a avaliação de professores, ao recorrer a classificações, bem como ao estabelecimento de quotas respeitantes às pessoas passíveis de promoção, tem como corolário o princípio da selecção realizada ao longo do exercício profissional. Esta selecção envolve, *ipso facto*, gratificações entendidas como recompensa àqueles que melhor respondam aos critérios enunciados pelo poder avaliador.

### ***A lógica de acompanhamento***

Esta lógica pende para o que se apresenta como uma nova cultura de avaliação dos professores, preocupada em dar resposta, não apenas às exigências da gestão de carreiras, mas também às pretensões legítimas dos agentes em termos de diálogo social. Dela decorrem, pelo menos, três tipos de práticas, centradas em:

- Acompanhar e, eventualmente, favorecer a auto-avaliação dos professores, disponibilizando, na medida do possível, ferramentas apropriadas (que incluem o portefólio, espécie de dossiê pessoal, que apresenta as experiências, os resultados obtidos e as competências adquiridas ou em processo de aquisição). Para ser credível e passível de reconhecimento, esta auto-avaliação requer formas específicas de acompanhamento e de parceria metodológica;
- Aconselhar os professores, proporcionando-lhes um aprofundamento de conhecimentos e competências, seja numa disciplina, seja no funcionamento do sistema educativo. Este aconselhamento integra, em si mesmo, uma certa forma de avaliação, na medida em que incide, efectivamente, sobre o que se considera necessário para preencher lacunas existentes no desempenho ou para responder a dificuldades precisas detectadas em diagnóstico prévio;
- Organizar a formação dos professores, no quadro do acompanhamento acima referido e em complemento das actividades de aconselhamento, tendo em vista responder às necessidades individuais ou colectivas que tinham sido observadas.

Apercebemo-nos, ao relembrar estas práticas, que a avaliação de professores é uma actividade indissociável de um certo número de outros fenómenos (gestão de competências, selecção e retribuição, aconselhamento e acompanhamento, ...), parecendo difícil tratá-la de forma separada relativamente às outras acções que incidem sobre esta categoria de pessoal.

### **III – Os riscos da avaliação de professores**

Como qualquer avaliação, a avaliação de professores envolve riscos: poderá ser assim importante não os ignorar e, pelo contrário, detectá-los e identificá-los. Ainda que possam ser mais numerosas, vamos considerar aqui apenas três categorias.

#### **Os riscos sociais**

- O primeiro destes riscos é o de induzir no grupo profissional que se avalia o sentimento de que se está fechado numa organização social definida pelos modelos de avaliação que foram privilegiados: por exemplo, a hierarquização do juízo de valor e a lógica de obediência ao líder. Encarados assim, riscos deste tipo podem conduzir a confrontações sociais, de que não faltam exemplos;
- O segundo é o de difundir, implicitamente, uma imagem tecnocrática (*versus* democrática ou qualitativa ou, ainda, humanista) da avaliação. Esta imagem desenvolve-se tão mais facilmente quanto é certo que alguns dos instrumentos de avaliação utilizados nacional e internacionalmente (por enquanto, sobretudo, de alunos e escolas), apresentam um carácter estatístico ou quantitativo.

22

#### **Os riscos individuais**

Trata-se de identificar, sob esta designação, os problemas que decorrem dos sentimentos dos avaliados:

- O facto de não ser suficientemente considerada a própria pessoa, pode desmotivar significativamente os indivíduos interrogados ou observados, sobretudo nas situações de avaliação em que os instrumentos são de carácter estandardizado e as histórias de vida não são tidas em conta;
- A avaliação pode contribuir para a desvalorização da imagem de si próprio: este tema tem sido particularmente estudado no contexto do insucesso escolar, mas pode imaginar-se quanto profissionais adultos não terão desvalorizada a sua própria imagem ao cabo de sucessivas avaliações negativas; e quanto tal facto não afectará a sua iniciativa, a sua criatividade e a sua motivação para inovar.

#### **Os riscos relacionais**

- O risco de provocar conflitos e contencioso entre avaliadores e avaliados: é sabido que, no mundo dos adultos, em geral, e no mundo profissional, em particular, a atribuição de um estatuto de avaliador face a um estatuto de avaliado induz, por si só, uma situação continuada de conflito latente. No meio educacional, esta situação é ainda mais sensível pelo facto de se estar em presença de parceiros com o mesmo nível de competências de argumentação e de experiência de avaliação;



- O risco de prejudicar o clima da escola: este risco decorre da acumulação de possíveis sentimentos de injustiça, de rancores e invejas.

No conjunto destes riscos, ressaltam os problemas suscitados pelos estudos que abordam o sofrimento no trabalho, os quais nos alertam para as dificuldades com que pode confrontar-se a população dos avaliados, sobretudo no plano das percepções e representações por si construídas.

#### ***IV – Modelos e paradigmas fundamentais de concepção da avaliação***

Descodificar as práticas de avaliação dos professores implica fazer referência a modelos de intelegibilidade ou apoiar-se nos grandes “paradigmas” conhecidos de avaliação. Para reflectir sobre este assunto é necessária, desde logo, uma visão de conjunto, ou seja, a percepção da concepção e/ou do modelo de avaliação (explícito ou implícito) que está em jogo.

#### ***Modelos “contraditórios” e de debate***

##### ***Modelos de pilotagem***

De Landsheere já tinha abordado as questões da avaliação associadas à pilotagem dos sistemas de educação (1994). Nesse sentido, distinguiu a micro-pilotagem, caracterizada por uma grande autonomia dos actores e, por conseguinte, por práticas de avaliação mais participativas, da macro-pilotagem, que acarreta o reforço dos dispositivos de avaliação visando a prestação de contas.

23

##### ***Modelos de questionamento da OCDE***

Antes de mais nada, para construir os indicadores de avaliação de todo ou parte de um sistema educativo é necessário, com efeito, um modelo coerente de funcionamento do sistema. Durante muito tempo, a OCDE (CERI) privilegiou globalmente o modelo sistémico clássico (*input – process – output – feedback*), de fácil aplicação, mas pouco utilizável ao nível dos indivíduos. O modelo foi apurado da seguinte forma: *environment – structure – culture – output – throughput – input*, passando a considerar não apenas o contexto, mas também as interacções sociais, e abrindo, assim, uma visão mais ampla e mais complexa à avaliação. Mas se estes modelos permitem que se questione a função da avaliação de professores na pilotagem do sistema educativo, os elementos de resposta que fornecem são pouco mais do que arbitrários. Convém, portanto, ir mais longe, se se pretende analisar mais finamente a avaliação em geral e, talvez, reapreciar o tema da avaliação de professores sob perspectivas mais diversificadas.

##### ***Paradigmas de avaliação para explicar as escolhas***

Se procuramos conceber uma grelha de leitura dos fenómenos que acompanham o funcionamento da avaliação, interessa-nos recorrer a uma modelização

de carácter mais teórico que nos permita antecipar e explicar esses fenómenos: trata-se de passar de modelos normativos para modelos explicativos, que deixam mais livres as decisões relativas aos protocolos de avaliação.

Para esta abordagem, e precisamente porque estamos em Portugal, vou socorrer-me, sobretudo, da tese de Rodrigues<sup>3</sup> (2002). Sintetizando numerosas publicações internacionais, a tese reduz as diferentes formas possíveis de pensar a avaliação a três grandes paradigmas, cada um implicando diferentes instrumentos e uma diferente interpretação dos resultados obtidos.

#### **Primeiro paradigma: abordagem externa/objectivista**

Nesta óptica, o avaliado é um objecto comparado com outros objectos. A avaliação é feita com base numa medida obtida por um observador (avaliador, inspector, investigador), tendo em vista comparar, quer um estado A com um estado B do mesmo objecto, quer dois ou mais objectos entre si. Trata-se, essencialmente, de examinar uma relação entre causas e efeitos. Por exemplo, numa população de professores, a acção consiste em observar de maneira idêntica o conjunto dos indivíduos e, em seguida, classificá-los, a fim de, tendo em conta a ordem obtida dos respectivos níveis de desempenho, determinar a quota de professores que beneficiará de uma promoção.

O referencial é essencialmente de carácter institucional, construído a partir do modelo científico da sociologia.

24

De acordo com a tipologia de Cardinet<sup>4</sup>, estamos perante uma avaliação externa.

#### **Segundo paradigma: abordagem interna/subjectivista**

Nesta abordagem, o que está em jogo em qualquer avaliação é o próprio indivíduo sobre o qual esta recai: ele deveria estar no cerne da avaliação e ser o seu responsável. Consequentemente, segundo esta perspectiva, o problema resume-se a acompanhá-lo e fornecer-lhe os meios e instrumentos necessários (como, por exemplo, o chamado balanço de competências). O indivíduo auto-avalia-se, entendendo-se que a avaliação o auxilia no reforço dos seus conhecimentos e das suas competências (pela metacognição<sup>5</sup>).

O referencial é constituído, neste caso, pelo actor ou actores envolvidos na avaliação.

Quer no caso de um indivíduo, quer no caso de uma instituição, dir-se-á, de acordo com Cardinet, que estamos perante uma avaliação interna.

---

<sup>3</sup> Rodrigues, Pedro (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

<sup>4</sup> Tschoumy, Jacques-André, Roller, Samuel et al (1990). *Hommage à Jean Cardinet*. Neuchâtel: IRDP; Cousset: DelVal.

<sup>5</sup> Cf. Figari, G., Mottier-Lopez, L., (2006). *Recherches sur l'évaluation en éducation*. Paris,: L'Harmattan.

### ***Terceiro paradigma: abordagem negociada/interactiva***

A avaliação é feita aqui com múltiplos parceiros (entre os quais se contam o avaliador e o avaliado): é partilhada, provocando explicações e confrontações. A ideia-base é de que a avaliação é um processo social que pressupõe uma transacção (ou seja, uma troca de prestações) entre os actores nele intervenientes: o avaliador, que detém uma parte da verdade, e o avaliado, que detém a outra parte. Isto significa que podem coexistir, na avaliação de um fenómeno como a competência de um professor, três interpretações distintas: a do avaliador, a do avaliado e a que poderá resultar de uma confrontação entre ambos e de um consenso final.

Neste caso, espera-se que o referencial seja elaborado colectivamente, com base num certo consenso.

Cardinet falaria, então, de uma avaliação negociada.

## ***V – Cenários de avaliação dos professores***

A partir dos paradigmas atrás referidos, e consoante privilegiemos um ou outro, podemos conceber três cenários de avaliação:

### ***Cenário de macropilotagem (através de uma abordagem externa/objectivista)***

Nesta configuração, avaliar professores consistiria em verificar como é que estes concretizam os objectivos gerais da política educativa (prioridades nacionais, escolha dos métodos, resultados obtidos pelos alunos, ...). Este cenário parece lógico, claro e pertinente para os decisores do sistema. Mas não considera os riscos de contestação dos interessados.

### ***Cenário de micropilotagem (através de uma abordagem interna/subjectivista)***

Avaliar professores consistiria, neste caso, em acompanhá-los, no plano metodológico, na realização de um trabalho de auto-análise do seu desempenho e dos resultados obtidos. O procedimento poderá limitar-se, subsequentemente, à recolha e discussão dos relatórios elaborados pelos professores. Este cenário valoriza uma aproximação ao terreno, ao indivíduo, e opõe-se, de certa forma, ao cenário anterior, uma vez que privilegia os comportamentos perante os alunos e as respostas às necessidades, podendo, por vezes, alterar as taxonomias de objectivos nacionais e a respectiva ordem de prioridades.

É, aparentemente, o cenário mais atraente para os professores, mas não considera as lógicas do sistema e os constrangimentos quantitativos.

### ***Cenário misto (abordagem negociada/interactiva)***

Neste cenário, avaliar os professores consistiria em definir as regras do jogo, em partilhar os papéis que, em termos de avaliação, cabem aos diferentes actores,

em negociar as interpretações sobre o valor acrescentado realizadas por cada agente no que respeita ao seu percurso e à sua evolução. Este cenário parece, à primeira vista, o mais completo, mas é, seguramente, o mais difícil de concretizar. De facto, exige a construção de um referencial de avaliação que tome em conta, simultaneamente, as orientações nacionais e as expectativas e realidades locais; exige, além disso, uma formação específica dos avaliadores; e exige uma boa circulação de informação no sistema, com processos de regulação muito activos.

### **Para concluir: um debate entre controlo e desenvolvimento**

Para terminar, regressemos à questão inicial. Dispomos de dois modelos de avaliação de professores relativamente contraditórios, cada um privilegiando uma dimensão importante do problema:

- Ou se pretende um dispositivo de avaliação pilotado e controlado, que permita aos decisores dispor de um "painel de bordo"<sup>6</sup> relativo à evolução possível das carreiras dos professores e intervir, subsequentemente, no processo de promoção dos professores, de forma a orientar ou inflectir uma política de pilotagem da avaliação;
- Ou se aposta no aspecto formativo dessa avaliação e se concebe um dispositivo de acompanhamento ao serviço do desenvolvimento contínuo de um corpo profissional que deve, a todo o momento, adaptar as suas estratégias e as suas competências às evoluções socioeconómicas e tecnológicas do trabalho que realiza.

26

Será que existe alguma possibilidade de superar a aparente contradição entre esta necessidade de controlar a evolução das carreiras dos professores e a preocupação, não menos importante, com o seu desenvolvimento contínuo e a sua disponibilidade para a melhoria do funcionamento do sistema educativo? A resposta a esta questão está, talvez, na escolha que se faça a respeito da avaliação de professores. A resposta pode então encontrar-se no referencial de avaliação<sup>7</sup> que irá presidir à escolha de critérios e indicadores com que se decida fazer as apreciações. A resposta pode, assim, antecipar-se no momento da construção daquele referencial, da escolha dos seus modelos e dos seus métodos, bem como da representatividade atribuída aos intervenientes: a sua elaboração negociada seria o prenúncio da implementação de uma avaliação negociada de professores.

---

<sup>6</sup> A expressão original, em francês, é *tableau de bord*, correspondente à noção de "painel de bordo" ou "painel de gestão" que é utilizada normalmente, em português, na área da gestão organizacional (N.T.).

<sup>7</sup> Noel, B. (2006). "La métacognition comme référence de l'autoévaluation", in Figari, G., Mottier-Lopez, L. *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 76-81). Paris: l'Harmattan.

## **Comentário à Intervenção de Gérard Figari**

**Maria do Carmo Clímaco**

*Universidade de Lisboa*

### **Ponto prévio**

Gostaria de começar por sublinhar que é uma honra fazer parte de um painel ao lado do Prof. Figari, que é uma referência para todos os estudiosos das coisas da educação em Portugal, nomeadamente para a geração a que pertenço.

Muito obrigada pela lição que nos apresentou. Ao propor-nos uma grelha de leitura das práticas de avaliação de docentes, tão clara e tão completa, deu-nos uma matriz para disciplinar o nosso pensamento.

Quero, também, agradecer à Prof.<sup>a</sup> Conceição Castro Ramos o convite para partilhar algumas reflexões que esta intervenção sugere no quadro das diferentes culturas dominantes no nosso país e de diferentes iniciativas de avaliação institucional que têm sido promovidas em Portugal.

A experiência da avaliação das escolas nos últimos 15 anos constitui um bom ponto de partida para essa reflexão, na medida em que as escolas são os contextos de trabalho dos professores; contextos e produto do trabalho dos professores.

27

### **Comentário**

Tendo em conta este enquadramento que me foi dado, gostaria de destacar dois aspectos na intervenção do Prof. Figari para pensar na questão da avaliação dos professores em Portugal: o contexto das políticas, ou as culturas de avaliação em Portugal; os modelos de avaliação e especificamente, as questões subjacentes à avaliação dos professores. Vou fazê-lo no rescaldo da avaliação externa das escolas, que abrangeu este ano 120 escolas, sem esquecer o que aprendemos nos últimos dez anos nesta matéria.

#### **O contexto**

No que se refere à avaliação, a cultura dominante que envolve as políticas de avaliação e domina o imaginário português conota a avaliação com a necessidade de controlo, ou com modos de confirmar suspeitas. Daí a associação de avaliação a processos de selecção. É relativamente recente a relação entre avaliação e prestação de contas e a complementaridade entre avaliação e comparação, o que, por vezes, reveste formas simplistas e aparece como técnica para seleccionar e hierarquizar o valor.

Se olharmos para as diferentes modalidades de práticas de avaliação que se têm ensaiado, existem muitas tentativas de seguir outros paradigmas, assentes

numa perspectiva menos de controlo e mais de *feedback* organizado em ordem à programação e gestão da melhoria, mas que as vicissitudes da política e a intransigência das consciências se têm encarregado de assassinar.

### **As escolas**

A avaliação das escolas tem sido apresentada como necessidade já consensualizada, mas relativamente à qual todos os actores políticos e profissionais de educação têm conseguido manter um certo distanciamento, de modo a não serem comprometidos com nenhum modelo específico, nem atingidos por nenhum dos resultados dessa avaliação.

Seria interessante, por exemplo, recordar como se foi reagindo, de forma mais ou menos pública, aos resultados da avaliação das escolas nos últimos 10 anos, e se trabalhou para a sua descredibilização e desvalorização, fazendo crer que o mais importante era instituir a auto-avaliação, porque seria esta modalidade que garantiria efeitos construtivos e positivos no desenvolvimento das organizações e do sistema. É importante olhar para os processos que se desenvolveram, para os comportamentos que se geraram e para as alternativas que se apresentaram, porque é neste contexto que a avaliação dos professores vai acontecer.

Para o lançamento do novo Programa de Avaliação Externa das Escolas, em 2006, todas as escolas foram convidadas a candidatar-se e a apresentar os seus projectos de auto-avaliação. Um dos princípios fundamentais deste programa baseia-se na indispensável articulação entre avaliação externa e avaliação interna. A primeira poderá justificar-se e compreender-se em si mesma, mas perde grande parte do seu poder de alavanca para a melhoria das organizações quando é desligada do movimento interno de regulação, construção da autonomia e credibilização da acção educativa. A questão essencial não é a auto-avaliação ser anterior ou posterior à avaliação externa. O essencial é que exista uma ponte entre ambas.

Verificou-se que cerca de 10% das unidades de gestão consideraram que reuniam as condições e candidataram-se. Seguindo diferentes formatos, os seus projectos de auto-avaliação apresentavam duas características: por um lado, exibiam o tratamento estatístico dos resultados dos alunos, de forma mais ou menos detalhada, por vezes comentados; por outro, em alternativa, ou simultaneamente, reportavam os resultados de mais ou menos longas baterias de inquéritos sobre o nível de satisfação dos actores, localmente produzidas para o efeito. Estes conteúdos já tinham sido identificados como recorrentes noutros projectos da Inspeção-Geral da Educação.

A auto-avaliação das escolas tem-se caracterizado como um processo de produção e divulgação de dados que não é pensado como uma estratégia de desenvolvimento da organização e dos indivíduos. Não tem sido concebido e organizado para responder a nenhuma forma de interrogação ou questionamento fundamental sobre o desempenho educativo e a sua evolução recente, nem para suscitar reflexões e tomadas de decisão. Não tem sido visto, geralmente, como um processo de gestão do progresso da escola ou do agrupamento de escolas. Mesmo quando existe a convicção que este é o propósito, a auto-avaliação tem

sido construída como forma de demonstração do estado do desempenho. Nestes procedimentos de avaliação, as práticas de ensino têm ficado cuidadosamente de fora.

Se se vir que a organização e coordenação global do ensino é uma competência dos departamentos curriculares, os coordenadores dos departamentos curriculares, no seu melhor, fomentam e gerem um trabalho cooperativo de planeamento e gestão curricular, coordenam a sequencialidade e articulação entre componentes do currículo e entre docentes, aferem critérios e instrumentos de avaliação de alunos. Mas não garantem a consolidação científica dos diferentes grupos docentes, a consistência das metodologias e a sua adequação a diferentes grupos-alvo de alunos, nem se orientam para os resultados ou para as aprendizagens.

O ritmo e a estimulação do processo de ensino e das aprendizagens pertencem à esfera privada e afectiva da relação pedagógica, e nunca são vistos como responsabilidade de cada grupo ou departamento curricular.

A formação e o desenvolvimento profissional têm sido estimulados como responsabilidade individual, ao serviço da progressão na carreira, e deixados, por isso, à oferta de mercado em que os próprios centros de formação das associações de escolas entraram.

Talvez por isto, não têm existido hábitos de prestação de contas no domínio da execução pedagógica, a não ser no campo do cumprimento do planeamento curricular/programas. Não é frequente verificar que se presta atenção a práticas generalizadas de apoio mútuo, hábitos de contar como se fez em sala de aula ou de convidar um amigo crítico. Apoia-se só os que manifestamente precisam, como é o caso dos professores em início de carreira.

Aceitam-se a avaliação e os exames dos alunos, mas não se aceita que se relacionem os seus resultados com o trabalho dos professores.

A avaliação causa medos e inseguranças, porque se lhe associa o conceito de:

- Controlo – saber até que ponto se faz bem;
- Penalização – classificar o mérito e comparar com os outros;
- Exclusão – condicionar a progressão na carreira.

### ***Avaliação para quê***

Numa óptica de desenvolvimento, a avaliação é um mecanismo de regulação de práticas, cujos parâmetros e critérios são concebidos de modo a produzir informação de retorno a cada professor que ele possa utilizar como condição de aprendizagem.

No actual sistema de avaliação externa das escolas existe um parâmetro sobre a “prestação do serviço educativo”, onde se questiona como se gere o currículo e assegura a articulação e sequencialidade do ensino. Questiona-se, também, como se gerem e desenvolvem os processos de ensino em sala de aula. Como se conhece essa situação? Que tipo de supervisão é feita?

A resposta é sistemática: faz-se sim, mas só quando há problemas!

A visão de estratégia de desenvolvimento profissional, de aprofundamento científico e de ajuda entre pares não tem sido corrente. Quando acontece, verificam-se situações de produção científica de grande qualidade, no âmbito de projectos individuais de investigação, normalmente em parceria com universidades, por exemplo. O grupo disciplinar pode conhecer, mas não se envolve, nem cresce com isso.

### ***Os paradigmas da avaliação***

Quando se referem as aprendizagens dos alunos sublinha-se muito o valor da avaliação formativa e acentua-se que é um processo contínuo, em oposição à avaliação sumativa, embora se saiba que as duas modalidades fazem parte do mesmo ciclo.

Em paralelo, a avaliação das escolas, tal como a dos professores, assume as mesmas modalidades e os mesmos ciclos, e não pode ser independente dos objectivos de aperfeiçoamento profissional do grupo e de cada indivíduo, que funcionam como os pontos de referência para a apreciação de todas as aprendizagens.

30 Existe um discurso político, educacional e social para a avaliação dos alunos e outro para a avaliação dos professores; um discurso para a avaliação das escolas e outro que passa ao lado das suas unidades fundamentais, as salas de aula, e dos respectivos actores que podem fazer toda a diferença.

Nesse discurso, o que parece que mais preocupa na avaliação dos professores são os elementos do "cenário" avaliativo: quem avalia, com que competências e treino, com que referenciais.

Figari refere três paradigmas de avaliação. Na minha opinião, é necessário distingui-los epistemologicamente, mas na prática coexistem, sobretudo se os virmos como ciclos de um processo de gestão da qualidade: umas vezes, a avaliação é um ciclo simples e confronta os resultados com a acção desenvolvida, para confirmar a efectividade do trabalho realizado; outras vezes, o ciclo é duplo: verifica resultados, compara-os com outros e com os objectivos, e questiona os próprios objectivos. Daí resultam ajustamentos.

Mas, de tempos a tempos, é preciso questionar a própria estratégia de avaliação e desenvolver mecanismos de meta-avaliação docente para poder gerir em função do que se verificou e aprendeu. Se não se souber usar ou gerir o conhecimento que a avaliação produz quando triangula os resultados que se tem vindo a obter num determinado período de tempo com os objectivos que nos impusemos e as estratégias seguidas, estará em causa a sustentabilidade do nosso progresso educativo.

Esta realidade tem de ser suficientemente forte para fazer ultrapassar os medos da avaliação e o mau uso que tantas vezes se faz da avaliação.

Hoje, todos valorizam a avaliação por razões diversas: a sociedade em geral quer punir e premiar; a administração quer controlar e regular.



Muitos educadores querem fazer crer que não se pode avaliar a esfera da relação afectiva e única em que assenta o acto de ensinar e aprender, e não querem acreditar que o ensino e a aprendizagem são observáveis, que é possível e desejável estabelecer protocolos de observação, e que existe muita competência profissional para o fazer.

É preciso ter presente que só se aprende por *feedback* e que este se pode organizar de muitas maneiras. Aprende-se quando existe predisposição para aprender. A predisposição precisa essencialmente que se desenvolva uma cultura de partilha, de reflexão e de olhares cruzados.

Avaliar é cruzar olhares sobre a mesma realidade, a partir de referentes comuns e no respeito pela autonomia de cada aprendente ou de cada profissional.

Este é um novo horizonte cultural que se tem de inscrever em todas as políticas de avaliação, quaisquer que sejam os seus sujeitos.



## 4

## Uma Visão Panorâmica da Avaliação do Desempenho Docente na Europa e na América

*F. Javier Murillo*

UNESCO

### 1. Apresentação

A necessidade imperiosa de melhorar a qualidade da educação fez com que, nestes últimos anos, se esteja a olhar mais atentamente para os professores. De actores que, anteriormente, desempenhavam um papel escrito por outros, estão a adquirir um papel de protagonistas, enquanto autores das mudanças em educação. Nesta perspectiva, agora mais do que nunca, sente-se a necessidade de conceber e desencadear acções que permitam apoiar os docentes, mediante a valorização e o reconhecimento do seu trabalho. Deste modo, observa-se uma preocupação em estabelecer ou melhorar os sistemas de avaliação dos professores, com o objectivo de aperfeiçoar o trabalho docente, através de um reconhecimento explícito do esforço e bom desempenho, permitindo assim construir um sistema que contribua para fortalecer o seu protagonismo e a sua co-responsabilização nas mudanças educativas.

33

Neste contexto, a Delegação Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e as Caraíbas (OREALC/UNESCO) propôs-se contribuir para o debate, debruçando-se sobre o modo como estão organizados os sistemas de avaliação do desempenho docente na América e na Europa. Este documento apresenta um olhar sobre os principais resultados e conclusões de um estudo, cujo objectivo geral consiste em conhecer a estrutura e o funcionamento dos sistemas de avaliação do desempenho docente nos diferentes países da América e da Europa, tendo em vista trazer algumas ideias que possam ajudar a definir políticas sobre esses elementos.

Para o efeito, foi levado a cabo um estudo comparado da situação relativa à carreira docente e à avaliação do desempenho dos professores em 50 países – todos os países da América Latina e a quase totalidade dos países da Europa –, bem como de dois estados pertencentes aos Estados Unidos da América. Este estudo tem as seguintes características:

- Analisa a avaliação do desempenho docente dos professores do ensino primário (CITE 1) e do ensino secundário inferior (CITE 2<sup>8</sup>);
- Centra-se nos docentes que trabalham em estabelecimentos públicos de educação;

<sup>8</sup> Nomenclatura adoptada no âmbito da Classificação Internacional Tipo de Educação (CITE). Trata-se de um dispositivo usado por várias organizações internacionais, designadamente a UNESCO e a OCDE, para facilitar comparações entre países. Em Portugal, o nível 1 do CITE corresponde aos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, enquanto o nível 2 corresponde ao 3.º ciclo do ensino básico (N.T.).

- Utiliza, na medida do possível, os últimos dados disponíveis em cada país no momento da sua recolha. Isso significa que, consoante a fonte, são dados, na sua maioria, dos anos 2003 e 2004;
- Esses dados são sempre de carácter oficial, ou seja, publicados pelos ministérios da educação ou pela autoridade educativa competente;
- O relatório tem, basicamente, um carácter descritivo, não explicativo; e, por último,
- Recolhe as grandes linhas ou tendências, isto é, as situações geralmente existentes em cada país e não as excepções.

O estudo incide no que veio a ser designado por “avaliação do desempenho docente”, ou seja, a avaliação dos professores no activo, cujo objectivo consiste em melhorar o seu desempenho, manter a sua motivação ou o reconhecimento social e económico do seu trabalho, mesmo que a avaliação também possa ser considerada para se proceder à selecção de pessoas que venham a ocupar funções de direcção. Deste modo, apesar do seu carácter primordial ser formativo, também incorpora elementos de avaliação sumativa.

Este texto irá centrar-se na análise de cinco elementos essenciais para a avaliação do desempenho docente: a existência de avaliações externas, os objectivos e as repercussões da avaliação, os fundamentos teóricos dos sistemas de avaliação do desempenho docente, os instrumentos utilizados e outros aspectos, como a periodicidade ou a obrigatoriedade da avaliação. Em seguida, serão propostos alguns modelos gerais, exemplificados com a descrição dos sistemas de avaliação existentes em determinados países considerados representativos. Por último, serão fornecidas algumas ideias para a concepção ou a melhoria dos sistemas de avaliação do desempenho docente.

34

## **2. Existência de avaliações externas do desempenho docente**

Em todos os países da Europa e da América existe sempre algum tipo de avaliação do desempenho dos professores não universitários. Todavia, embora nalguns países tenham sido criados formalmente sistemas generalizados de avaliação externa do pessoal docente, noutros apenas existe uma auto-avaliação do professor, que se desenvolve de modo mais informal.

Os países onde não se estabeleceu um sistema de avaliação do desempenho docente de carácter generalizado são a maioria dos países da Europa Ocidental (Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Irlanda, Itália, Islândia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Reino Unido – no que respeita à Escócia – e Suécia); três da Europa de Leste (Eslováquia, Hungria e Letónia); e alguns países da América Latina (Brasil, Equador, Nicarágua, Panamá e Paraguai).

Pelo contrário, os países que procedem a uma avaliação do desempenho docente com carácter externo são vários países europeus e a maioria dos americanos. Entre os países europeus encontram-se a Alemanha, a Eslovénia, a Estónia, a França, a Grécia, a Lituânia, Malta, a Polónia, Portugal, o Reino Unido (mais propriamente, Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), a República Checa

e a Roménia. Entre os americanos temos a Argentina, a Bolívia, o Chile, a Colômbia, a Costa Rica, El Salvador, as Honduras, o México, o Peru, Porto Rico, a República Dominicana, o Uruguai e a Venezuela, assim como os dois estados pertencentes aos Estados Unidos de América que foram analisados: a Califórnia e a Carolina do Norte.

No entanto, esta classificação inicial, um tanto maniqueísta, obtida a partir das informações oficiais de cada país, obriga a que se tome em conta um certo número de cambiantes, de modo a ajustar-se à realidade. Assim, em Espanha e em Itália, apesar de haver um sistema de avaliação do desempenho docente, este só funciona para situações muito excepcionais: para se obter uma licença destinada a estudos e viagens ao estrangeiro. Noutros lugares, como por exemplo nos países nórdicos (Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia) e nos Países Baixos, a responsabilidade de avaliar os docentes recai sobre as escolas, de tal modo que estas têm a possibilidade de implementar processos de avaliação que podem mesmo ter repercussões sobre o vencimento dos professores.

Nos dois estados dos EUA que foram analisados (aliás, tal como no resto da federação) a responsabilidade da avaliação dos docentes recai sobre os "distritos escolares"<sup>9</sup>, embora existam regras gerais estabelecidas pela administração do respectivo estado.

### **3. Objectivos e repercussões da avaliação do desempenho docente**

35

Pode-se afirmar que, basicamente, todos os sistemas de avaliação do desempenho docente têm dois objectivos essenciais: por um lado, melhorar ou assegurar a qualidade do ensino; por outro, obter as informações necessárias que permitam tomar alguma decisão relativamente ao professor (aumento remuneratório, evolução na carreira docente, etc.). O primeiro conduz a uma avaliação de tipo formativo, enquanto o segundo implica uma avaliação de tipo sumativo.

Em todos os países analisados, a avaliação do desempenho docente tem como um dos seus principais objectivos, formulados de maneira mais ou menos explícita, a melhoria da qualidade do ensino; quer dizer, procura contribuir para o desenvolvimento profissional do docente, mediante a manutenção ou a optimização do desempenho e dos resultados escolares. Além disso, pode-se afirmar que esta avaliação formativa constitui o objectivo fundamental nos sistemas de avaliação internos, assim como na avaliação dos professores desenvolvida pelas próprias escolas.

Na maioria dos países em que se estabeleceu um sistema externo de avaliação do desempenho docente a avaliação combina o carácter formativo com o sumativo. De facto, juntamente com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino, o sistema também procura obter informações que permitam seleccionar e/ou classificar os docentes, no quadro de tomadas de decisão de natureza adminis-

<sup>9</sup> Os "distritos escolares", nos Estados Unidos da América, representam uma instância regional de administração do sistema educativo, num nível intermédio entre as escolas e o estado (N.T.).

trativa. Deste modo, para a maioria dos países onde existe avaliação externa do desempenho docente, esta apresenta repercussões que podem ser consideradas como "duras" para a vida profissional dos professores, ou seja, repercussões sobre o seu vencimento ou a evolução na carreira, chegando mesmo a incidir no seu futuro enquanto docentes.

Analisemos, com um pouco mais de pormenor, as repercussões da avaliação externa do desempenho nos diferentes países analisados.

#### ***a) Repercussões sobre a progressão nos escalões da carreira horizontal***

A necessidade de procurar critérios objectivos que sirvam de base à evolução na carreira docente fez com que, em muitos países onde existe esse sistema, a avaliação de desempenho tenha sido estabelecida como um dos critérios básicos de decisão. Deste modo, os resultados da avaliação de desempenho constituem um dos factores considerados para efeito de mudança de escalão, no quadro de uma carreira horizontal, na maioria dos países da América Latina (Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela), bem como em alguns países europeus (Alemanha, Eslováquia, Espanha, Estónia, França, Grécia, Malta, Polónia, Portugal, Reino Unido – no que respeita à Inglaterra, ao País de Gales e à Irlanda do Norte – e Roménia).

36

#### ***b) Repercussões sob a forma de aumento remuneratório directo***

Noutros países, onde existe avaliação do desempenho docente de tipo externo, os resultados dessa avaliação servem de base a um aumento remuneratório que se adiciona ao vencimento base. Este caso acontece normalmente nos países em que existe um sistema de carreira docente horizontal.

É o que se passa em três países da América Latina (Chile, Cuba e Honduras) e em cinco países da Europa (Chipre, Eslovénia, Letónia, República Checa e Roménia). Na Dinamarca, Noruega, Suécia e nos Países Baixos todas as competências em matéria de pessoal docente estão concentradas nos estabelecimentos de ensino. Assim, estes podem implementar processos de avaliação dos seus docentes e, se for considerado pertinente, fazer com que os resultados dessa avaliação se repercutam sobre os professores.

#### ***c) Avaliação do desempenho como critério para a promoção vertical de categoria***

Em alguns países, os candidatos que desejem aceder a funções hierarquicamente superiores terão de se submeter a uma prova em que demonstrem as suas competências, capacidades e conhecimentos para ocupar essas funções. Constitui, pois, uma prova de avaliação destinada à selecção de pessoal, que fica à margem do regime normal de avaliação do desempenho docente. É o caso de países como a Argentina, a Bolívia, a França (no ensino secundário), a Guatemala ou a Itália.

Noutros países, os critérios utilizados são os próprios escalões da carreira docente, relativamente aos quais os resultados da avaliação do desempenho acabam por ter um papel importante. Os países onde estes resultados são considerados como mais um critério para a promoção vertical de categoria são a Argentina, o Chile e a Roménia.

Em Espanha, a escolha do/a director/a da escola é da competência do Conselho Escolar <sup>10</sup>. Contudo, para se poder candidatar é necessário obter uma acreditação emitida pela administração educativa, e um dos requisitos para essa acreditação é submeter-se a um processo de avaliação do desempenho docente.

#### ***d) Repercussões negativas***

Apesar de não ser frequente, em dois países a obtenção de resultados negativos na avaliação obrigatória de desempenho pode ter repercussões negativas na vida dos professores, chegando mesmo a implicar a suspensão do trabalho. É o que acontece, por exemplo, em Cuba ou na Bolívia.

Na Bolívia, os docentes têm de realizar, de cinco em cinco anos, um exame teórico-prático de aptidão profissional. Os docentes que não passarem essa prova têm uma segunda oportunidade no ano seguinte. Se, nessa altura, continuarem sem conseguir ser aprovados, serão suspensos da função docente, sem trabalho nem salário, até que passem no exame numa terceira e última oportunidade. Se, então, voltarem a reprovar, ficarão definitivamente arredados dos serviços de ensino público.

37

#### ***4. Fundamentos teóricos dos sistemas de avaliação do desempenho docente***

Qualquer proposta de avaliação docente deve partir de uma concepção sobre o que significa ser um bom professor. Deste modo, os modelos de avaliação serão diferentes conforme se considere que um bom docente é aquele que desenvolve boas práticas na sala de aula, que os seus alunos aprendem, que sabe a matéria e sabe ensiná-la, ou aquele que possui um determinado número de características e traços próprios.

A conclusão que se pode retirar da análise efectuada é que são poucos os sistemas de avaliação de desempenho que explicitam os fundamentos teóricos em que se baseiam. Esta é, sem dúvida, uma das suas mais importantes fragilidades.

Uma excepção é, por exemplo, o chamado "Quadro de Referência para o Bom Ensino" <sup>11</sup> proposto pelo Ministério da Educação do Chile e que estabelece um referencial teórico, a partir do qual se desenvolve a proposta de avaliação dos professores. Este quadro de referência pode ser considerado eclético, no sen-

<sup>10</sup> O Conselho Escolar corresponde, aproximadamente, à Assembleia de Escola no sistema português. (N.T.).

<sup>11</sup> <http://www.docentemas.cl/docs/MBE.pdf>

tido em que reúne vários aspectos ligados às capacidades dos professores, aos seus comportamentos na sala de aula, ao desenvolvimento das tarefas e outras actividades relacionadas com o seu trabalho profissional.

Noutras propostas, à falta de um quadro teórico explícito, é possível deduzi-lo a partir dos elementos que compõem o sistema de avaliação do desempenho docente:

- Na Colômbia, a legislação estabelece 14 aspectos do desempenho que devem ser valorizados: a construção e desenvolvimento do Projecto Educativo Institucional, o cumprimento das normas e políticas educativas, o conhecimento e valorização dos alunos, a fundamentação pedagógica, a planificação do trabalho, as estratégias pedagógicas, as estratégias para a participação, a avaliação e a melhoria, a inovação, o empenhamento na vida institucional, as relações interpessoais, a mediação de conflitos, o trabalho em equipa e a liderança;
- Na Costa Rica, de acordo com o Manual de Avaliação e Certificação, considera-se, por um lado, a avaliação da personalidade, no âmbito da qual se deverá ter em conta: as relações humanas, a capacidade de raciocínio, o desenvolvimento intelectual, a maturidade, a expressão oral, o comportamento social, a iniciativa e a expressão escrita. Por outro lado, realiza-se uma avaliação do trabalho, onde se considera: a relação com os alunos, os pais e a comunidade, a organização do trabalho pedagógico, o desenvolvimento dos programas, a qualidade e a quantidade do trabalho realizado, a aplicação de métodos educativos, a disciplina, bem como a direcção e coordenação de tarefas;
- Em Cuba, avaliam-se os resultados do trabalho, a preparação para o seu desenvolvimento, bem como as características pessoais e o cumprimento das normas de comportamento e dos princípios de ética pedagógica e profissional;
- Em El Salvador, os critérios centram-se em três blocos: preparação profissional, aplicação do trabalho e aptidão docente;
- Na Eslovénia, os critérios de avaliação compreendem: conhecimentos e capacidades, competências multidisciplinares, autonomia, fiabilidade, criatividade e desempenho profissional, o trabalho colaborativo com os colegas e as relações com os pais e encarregados de educação;
- Na Califórnia consideram-se o progresso dos alunos relativamente aos padrões propostos pelo "distrito escolar"<sup>12</sup>, as técnicas e estratégias utilizadas nas práticas de ensino, o grau de adesão aos objectivos curriculares e a criação de um clima de aula adequado para a aprendizagem;
- No Peru são quatro os elementos tomados como referência: a eficiência no serviço prestado, o apoio e a pontualidade, a participação no trabalho comunitário e a promoção social;
- Em Porto Rico são cinco: dominar, de forma eficiente, a turma de que se é professor e manter a disciplina no seu seio, motivar os alunos e conceber estratégias adequadas, aproveitar os recursos tecnológicos que facilitem o trabalho docente, avaliar objectivamente o trabalho realizado pelos alunos,

---

<sup>12</sup> Ver nota 9.



adaptar o seu comportamento ao regulamento interno das escolas e do sistema educativo;

- Finalmente, na República Dominicana considera-se a capacidade dos docentes e a sua formação.

Uma análise destas propostas mostra, em primeiro lugar, a enorme variação observada entre os países estudados. Deste modo, volta-se a verificar a falta de uma visão comum sobre a avaliação do desempenho docente, mesmo em países, como os analisados, que se enquadram num modelo análogo de avaliação. Uma segunda ideia é que nenhum país segue um quadro teórico puro, reflectindo antes influências de origem vária. Deste modo, aposta-se numa visão complexa e múltipla relativamente ao que se considera um "docente de qualidade". Por último, verifica-se que todos os modelos teóricos anteriormente mencionados acabam por se reflectir num ou noutro país: desde o modelo assente em características pessoais evidenciadas no passado, como em Cuba ou na Costa Rica, até ao modelo centrado em resultados, tal como surge basicamente na Califórnia.

Perante tudo isto, e na falta de uma análise mais fina, é possível concluir que não existe um modelo único, comum a todos os países, relativamente ao que se considera um "docente de qualidade". De tal forma que actividades análogas e em contextos semelhantes são encaradas de maneira diferente, assim como valorizadas e reconhecidas de modo diferenciado. É uma ideia que deveria ser submetida a uma séria reflexão por parte dos responsáveis políticos em matéria de avaliação.

### ***5. Instrumentos de avaliação do desempenho docente***

Embora qualquer procedimento ou instrumento para obtenção de informação com objectivos valorativos possa ser aplicado à avaliação do desempenho docente, é possível afirmar que são oito os processos mais utilizados para obter informação no âmbito da avaliação externa do desempenho docente:

- Observação em sala de aula,
- Entrevista ou questionários ao docente,
- Relatório da direcção da escola,
- Questionários dirigidos aos alunos ou às suas famílias,
- Testes e provas normalizadas,
- Portfólio do professor,
- Resultados das provas de avaliação aos alunos,
- Diferentes processos de auto-avaliação do docente.

Tendo em conta as claras limitações técnicas que derivam da utilização de um único processo para obter uma imagem global e objectiva do docente, em todos os países utilizam-se vários instrumentos de forma combinada. Também não é muito frequente estabelecer-se uma regulamentação sobre o uso dos instrumentos, pelo que normalmente se deixa a cada estabelecimento de ensino, autoridade local ou direcção regional a decisão sobre como proceder. Seja como for,

parece óbvio que o objectivo e as consequências da avaliação repercutir-se-ão, de forma clara, sobre a metodologia e os processos de avaliação que forem utilizados. Deste modo, no quadro de uma avaliação sumativa com consequências sobre o vencimento ou a progressão na carreira é necessário exigir que o processo seja objectivo e similar para todos os docentes, de tal modo que todos tenham as mesmas possibilidades de obter uma boa classificação e, assim, garantir a equidade em termos das oportunidades de subida na carreira ou aumento remuneratório; na avaliação formativa é necessário, pelo contrário, que os processos se ajustem a cada docente e à sua situação específica.

Analisemos, de forma sumária, alguns dos instrumentos normalmente mais utilizados na avaliação do desempenho docente nos países estudados.

- Observação em sala de aula

Um processo bastante frequente para obter informações sobre o desempenho do professor consiste em observar como desenvolve a sua prática no contexto mais habitual de trabalho que constitui a sala de aula. Esta observação pode ser formal, preparada previamente, ou informal, sem prévia preparação, podendo utilizar-se métodos assentes em instrumentos estruturados de observação ou proceder à recolha, de forma aberta, das percepções do avaliador. A observação pode ser realizada por elementos da direcção da escola, por inspectores, por colegas ou por especialistas externos, sendo a prática habitual observarem-se duas ou três sessões de uma hora.

40

- Entrevistas aos professores

Um outro instrumento são as escalas de avaliação, aplicadas quer por escrito, sob a forma de questionários, quer oralmente, através de uma entrevista. Estas escalas, quantitativas ou qualitativas, são normalmente utilizadas para valorizar estratégias de condução da aula, capacidades de ensino, personalidade docente, preparação académica e profissional, atitudes e interesses, etc.

- Relatório da direcção da escola

Em muitos países, é frequente solicitar-se à direcção do estabelecimento de ensino ou ao coordenador do departamento curricular um relatório onde sejam mencionadas tanto as capacidades do docente como o desempenho das tarefas que desenvolveu.

- Testes e provas normalizadas

Em alguns países, utilizam-se provas normalizadas ou testes para analisar as competências básicas dos professores, assim como os conhecimentos pedagógicos e académicos dos docentes.

- Portfólio do professor

O portfólio, na sua concepção original, consiste numa compilação de vários documentos sobre o desempenho docente, nomeadamente documentos de planificação das tarefas a realizar, notas escritas pelos pais dos alunos, apontamentos ou materiais de trabalho, resultados obtidos pelos alunos, etc., constituindo-se assim como uma colecção de materiais que reflectem as práticas vividas pelo docente no desempenho do seu trabalho profissional. Nos últimos anos, o seu uso tem-se vindo a alargar não só como instrumento de avaliação externa, mas sobretudo como ferramenta para a auto-reflexão por parte dos professores.

- Resultados das provas de avaliação aos alunos  
Outra informação susceptível de ser utilizada na avaliação externa do desempenho docente consiste em estudar o impacto do trabalho do professor sobre as aprendizagens dos alunos, ou seja, considerar os resultados académicos dos alunos, embora esta estratégia seja muito menos frequente, devido às duras críticas que tem sofrido por parte de vários estudiosos desta matéria.
- Entrevistas e questionários dirigidos aos alunos ou às suas famílias  
Outra estratégia utilizada por alguns países consiste em obter informações sobre o desempenho dos docentes mediante a aplicação de questionários fechados dirigidos aos alunos ou às suas famílias.
- Auto-avaliação  
Por último, em certos países pede-se aos próprios professores que elaborem um relatório através do qual é recolhida a sua própria auto-avaliação.

## **6. Outros elementos implicados na avaliação do desempenho docente**

Finalmente, é possível recolher outros elementos diferenciadores entre países no que respeita à avaliação do desempenho docente: quem são os responsáveis da avaliação, se a mesma é voluntária ou obrigatória, e qual a sua periodicidade. Vejamo-los de forma breve:

- Responsáveis da avaliação  
Tanto na Europa como na América Latina, a situação mais frequente é que os principais agentes responsáveis da avaliação dos docentes sejam as pessoas que ocupam as funções de direcção nos estabelecimentos de ensino. Embora nem sempre seja assim, no México, em Espanha ou na Itália, por exemplo, são as autoridades educativas quem se responsabiliza pelo processo. Para o desenvolvimento da avaliação, juntamente com o director ou directora, é costume haver uma intervenção da inspecção educativa. Em certas ocasiões conta-se com especialistas ou mesmo com professores-pares para apoiar o processo de avaliação.
- Grau de obrigatoriedade da avaliação  
Dependendo do tipo e dos objectivos da avaliação, esta pode ser obrigatória ou voluntária. Assim, por exemplo, é obrigatória na Argentina, na Bolívia, no Chile, na Califórnia, na Carolina do Norte, nas Honduras, em Porto Rico e na República Dominicana, enquanto em Espanha, na França, na Itália, no México ou no Reino Unido é voluntária. No Chile distingue-se a avaliação anual de desempenho, de carácter obrigatório, e a avaliação de competências, voluntária, embora não possa decorrer mais de seis anos entre uma e outra.
- Periodicidade  
Para os países em que a avaliação é obrigatória, também se encontram diferenças importantes no que respeita à periodicidade das avaliações. Assim, por exemplo, é anual na Argentina, na Colômbia, nas Honduras e em Porto Rico; bianual na Califórnia (para professores com contrato permanente), ou quinzenal na Bolívia. Em Cuba considera-se que a avaliação é contínua.

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

Depois da visão analítica dos sistemas de avaliação do desempenho docente desenvolvidos nos diferentes países da América e da Europa, nesta secção será apresentada uma visão global que permite descrever, com um pouco mais de pormenor, alguns modelos de avaliação que considerámos paradigmáticos.

Utilizando como critério básico o objectivo da avaliação do desempenho dos professores – critério que consideramos a espinha dorsal dos outros elementos de avaliação –, é possível identificar cinco modelos diferentes, mesmo quando, nalguns casos, elementos de cada um destes modelos se sobreponham parcialmente entre si. Temos assim: avaliação do desempenho docente em ligação com o conjunto da avaliação da escola, com ênfase especial na auto-avaliação; avaliação do desempenho docente para casos especiais; avaliação do desempenho como contributo para o desenvolvimento profissional; avaliação como meio para a obtenção de aumento remuneratório; e avaliação para a progressão nos escalões da carreira docente.

### **a) Avaliação do desempenho docente em ligação com a avaliação da escola: Finlândia**

42 Nalguns países – e talvez a Finlândia seja o caso mais paradigmático, não há qualquer sistema externo de avaliação do pessoal docente. Nessa perspectiva, realça-se o empenhamento profissional do docente na melhoria da sua própria prática e promove-se a auto-avaliação dos professores como meio para a optimização do seu trabalho profissional.

O sistema educativo finlandês baseia-se na confiança nos docentes e nos estabelecimentos de ensino, de tal modo que em 1990 foi eliminado o sistema de inspecção ou supervisão de escolas e professores. A avaliação do pessoal docente é mais um elemento da avaliação global dos estabelecimentos de ensino, e é a partir deste nível que a Administração está a impulsionar a realização de auto-avaliações que permitam otimizar os processos de ensino e aprendizagem. O papel do Estado consiste em fomentar a criação de uma cultura de avaliação e proporcionar modelos e recursos, de modo que cada escola possa seguir o seu próprio caminho.

### **b) Avaliação do desempenho docente para casos especiais: Espanha**

Noutros países, a avaliação do desempenho docente desenvolve-se apenas em certas circunstâncias muito especiais, como por exemplo para a concessão de "licenças para estudos". O caso mais paradigmático deste modelo é o espanhol.

Em Espanha, a legislação em matéria educativa atribui grande importância à valorização da prática docente e à sua relação com o desenvolvimento profissional. No entanto, não se generalizou um sistema de avaliação do desempenho docente aplicado a todos os professores, sendo uma questão que se mantém em suspenso pelas diferentes Administrações Educativas desde há mais de uma década.

O que se realiza actualmente é uma avaliação do trabalho profissional dos docentes destinada à obtenção de uma "licença para estudos", bem como para efeito de acreditação dos candidatos nos concursos à direcção das escolas, sendo o processo utilizado como uma espécie de "ensaio" do que poderia constituir a base da avaliação do desempenho docente, no caso de esta se vir a generalizar. Essa avaliação deverá incidir directamente sobre o trabalho docente ao nível da sala de aula, as actividades relacionadas com esse trabalho e as iniciativas tomadas pelo professor para melhorar as suas práticas, bem como sobre outras actuações de carácter geral ligadas à coordenação pedagógica, à participação na vida da escola e à atenção prestada aos alunos e respectivas famílias. A entidade responsável pela realização e coordenação da avaliação é a Inspecção de Educação, socorrendo-se para isso dos indicadores e instrumentos elaborados pela Administração Educativa.

O processo de avaliação e os instrumentos utilizados são os seguintes:

- O inspector responsável envia ao docente, ao director da escola, ao "chefe de estudos" <sup>13</sup> e ao coordenador do departamento curricular ou de ciclo, um certo número de questionários elaborados *ad hoc*, na base dos quais o docente é avaliado.
- Depois de avaliado pelos elementos acima mencionados, o docente deverá elaborar um relatório onde inclui a sua própria avaliação.
- A inspecção realiza em seguida entrevistas com o docente, o director da escola, o "chefe de estudos", o coordenador do departamento curricular ou de ciclo, para as quais deverá ser levada toda a documentação que lhes tenha sido solicitada. Sempre que possível, a entrevista com o director terá que ser a primeira e a do docente a última.
- O inspector procederá depois a uma observação na sala de aula em dois períodos lectivos, previamente acordados com o professor. Como complemento, o inspector poderá solicitar todos os documentos que considerar oportunos. Para ajudar a efectuar esta observação, o inspector poderá contar com a presença de um profissional especializado na área disciplinar do professor.
- A partir de toda a informação recolhida, o inspector deverá redigir um relatório sobre a avaliação do trabalho profissional do docente, incluindo as classificações para cada uma das dimensões e subdimensões que foram objecto de avaliação. Em caso de desacordo, é possível reclamar junto do responsável do serviço de inspecção.

43

**c) A avaliação do desempenho como contributo para o desenvolvimento profissional: Califórnia**

Neste terceiro modelo, o objectivo fundamental da avaliação externa dos docentes consiste em fornecer-lhes a informação objectiva necessária para que melhorem o seu desempenho profissional. Este objectivo é de tal forma assumido que os resultados não têm qualquer repercussão na carreira profissional ou laboral do docente. O exemplo mais flagrante deste modelo é o da Califórnia.

<sup>13</sup> Esta figura corresponde aproximadamente ao "director pedagógico" da escola, quando esta função existe em Portugal (N.T.).

Neste Estado norte-americano, o órgão de governo de cada "distrito escolar" é a entidade responsável pelo estabelecimento dos padrões de qualidade que os alunos devem atingir ao concluírem cada um dos ciclos escolares do ensino elementar ou secundário. Este órgão deverá igualmente avaliar o desempenho dos docentes relativamente aos seguintes critérios:

- O progresso dos alunos, no que respeita aos padrões propostos pelo "distrito escolar";
- As técnicas e estratégias pedagógicas utilizadas;
- O grau de adesão aos objectivos curriculares;
- A criação de um clima de aula adequado à aprendizagem.

As avaliações destinadas aos docentes que se encontram no período probatório realizam-se anualmente, enquanto para os docentes com estatuto definitivo decorrem de dois em dois anos.

Os resultados da avaliação devem ser entregues aos docentes, por escrito, 30 dias antes do final do ciclo escolar e, em cada caso, serão acompanhados de sugestões de melhoria, assim como de possíveis planos de formação profissional que ajudem o docente a melhorar a sua prática pedagógica.

A partir de 1997, foram introduzidos os seguintes padrões de qualidade, exigidos aos docentes da Califórnia:

- Empenhamiento e apoio no processo de aprendizagem de todos os alunos;
- Criação e manutenção de climas eficazes destinados à aprendizagem;
- Compreensão e organização dos conteúdos;
- Planeamento e desenvolvimento de experiências de aprendizagem para todos os alunos;
- Avaliação das aprendizagens;
- Desenvolvimento profissional.

Estas normas são utilizados pelo Departamento de Educação e pela Comissão de Acreditação, quer no âmbito da avaliação formativa dos docentes durante o seu período de estágio, quer ao longo da sua carreira.

#### ***d) A avaliação como meio para a obtenção de aumento remuneratório: Roménia***

Um quarto modelo é representado pelos sistemas educativos que realizam avaliações periódicas do desempenho docente, tendo em vista a concessão de aumentos remuneratórios. Consiste numa estratégia que, através da criação de estímulos externos, leve os professores a melhorarem as suas práticas profissionais. A Roménia é um bom exemplo deste modelo.

Na Roménia, de acordo com as disposições do Estatuto do Pessoal Educativo (Lei n.º 128/1997), as avaliações dos professores, do pessoal auxiliar e do pessoal com funções de gestão, direcção e controlo são levadas a cabo, anualmente, por um esquema de avaliação baseado em fichas elaboradas pelo Ministério da Educação e Investigação. As fichas de avaliação estão relacionadas com a descrição do trabalho efectuado no âmbito das respectivas funções. A avalia-

ção assenta num sistema quantitativo de cálculo de médias (numa escala de 1 a 100).

A avaliação do desempenho profissional, em termos individuais, é levada a cabo de acordo com um conjunto de áreas de competência, cada uma especificada em indicadores de desempenho. As áreas de competência são as seguintes:

- Organização e cumprimento das actividades de aprendizagem;
- Participação em acções complementares às actividades de aprendizagem;
- Participação em actividades pedagógicas e de formação especial;
- Capacidade de comunicação;
- Conduta e comportamento.

A ficha de avaliação refere todas as áreas de competência acima mencionadas e os respectivos indicadores de desempenho, caracterizando o significado correspondente ao nível máximo de desempenho que pode ser obtido para cada indicador. A avaliação individual do desempenho profissional exprime-se através do número de pontos atribuído a cada indicador de desempenho e a média final resulta do cálculo da média de todos estes pontos.

As avaliações individuais dos professores começam com um processo de auto-avaliação e acabam na atribuição a cada um de uma nota média. A ficha de avaliação é aprovada pelo coordenador do departamento curricular e pelo director da escola, sendo enviada seguidamente ao "conselho de gestão" da mesma. Este conselho analisa a actividade do docente e determina a média final individual na presença do professor. Esta média final é então transformada numa menção qualitativa individual, de acordo com as seguintes regras: 60 ou inferior significa uma nota de "insatisfatório", entre 61 e 70 uma nota de "satisfatório", entre 71 e 80 a nota é de "bom", enquanto entre 81 e 100 a nota é de "muito bom".

45

Os resultados das avaliações anuais constituem um critério eliminatório para a concessão de incentivos remuneratórios, para a promoção na carreira e para o desenvolvimento profissional. Apenas os professores avaliados com as menções qualitativas de "muito bom", pelas suas actividades durante os últimos 4 anos, podem concorrer aos incentivos remuneratórios atribuídos aos altos desempenhos profissionais: a "remuneração de mérito" (15% de acréscimo remuneratório durante um ano) e o "grau de mérito" (20% de acréscimo remuneratório durante um período de 4 anos). A obtenção da menção qualitativa de "muito bom" constitui também um requisito necessário para concorrer às funções de gestão, direcção e controlo e para participar nos exames específicos de acesso a certos graus profissionais ("grau didáctico I" e "grau didáctico II"), os quais se traduzem igualmente por acréscimos remuneratórios.

#### ***e) A avaliação destinada à progressão nos escalões da carreira docente: Reino Unido***

O último modelo identificado caracteriza-se por utilizar a avaliação externa do desempenho docente como um critério fundamental para a subida nos escalões da carreira docente, subida que implica um aumento remuneratório. É, portanto, uma forma de proporcionar estímulos externos que permitam fomentar

o desenvolvimento profissional dos professores. O Reino Unido é um excelente exemplo deste modelo.

Em 2000 foi introduzida no Reino Unido uma nova estratégia para a melhoria do desempenho, destinada aos docentes e directores das escolas inglesas financiadas pela administração pública (*maintained schools*). Nessa perspectiva, o Departamento de Educação e Competências<sup>14</sup> desenvolveu um instrumento (*toolbox*) que apoia os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino no que respeita à melhoria do desempenho das escolas.

A política de melhoria do desempenho nesta matéria inclui:

- Uma comissão que acorda, supervisiona e revê os objectivos com cada docente;
- Um calendário anual, em estreita ligação com o plano de desenvolvimento da escola;
- Documentação normalizada para uso de todos os docentes da escola.

Esta política deve proporcionar aos professores uma oportunidade para procederem a uma discussão, com o seu coordenador de equipa, em torno do seu trabalho e do seu desenvolvimento profissional. É uma forma de incitar todos os professores a partilhar as boas práticas em toda a escola e desenvolver as suas capacidades profissionais, bem como ajudar a estruturar o futuro da sua carreira docente. Por outro lado, ao longo de todo o processo deve ser dada especial atenção à igualdade de oportunidades.

46

O desenvolvimento do ciclo implica três fases:

1.<sup>a</sup> Planeamento

Discutir e identificar prioridades e objectivos com cada professor e definir o modo de supervisionar os progressos realizados.

2.<sup>a</sup> Recolha de informação

Anotar os progressos realizados ao longo do ciclo, recorrendo às acções de apoio que se afigurarem necessárias. Pode-se utilizar uma variedade de métodos para proceder à supervisão dos progressos, incluindo a observação de aulas. Na avaliação de um professor, o avaliador deve observar, pelo menos uma vez, as práticas lectivas em sala de aula.

3.<sup>a</sup> Retorno de informação sobre o desempenho

Revisão dos objectivos e padrões de referência acordados inicialmente, reconhecimento dos pontos fortes e fracos e identificação de áreas que necessitem de ser desenvolvidas.

Os resultados da reunião, incluindo qualquer necessidade identificada de desenvolvimento e formação, devem ficar preparados dez dias úteis depois da entrevista final de avaliação. A informação relevante que fizer parte da análise efectuada poderá ser tomada em conta por todos os responsáveis de decisões em diversas matérias ligadas à vida dos professores: interpretação, promoção, pagamento, disciplina ou afastamento.

---

<sup>14</sup> Designação dada em Inglaterra à entidade governamental correspondente ao Ministério da Educação (N.T.).



## 8. Algumas ideias para o debate

Esta secção final pretende deixar algumas ideias que possam trazer luz a um debate, que conviria ser mais rigoroso e fundamentado, sobre os sistemas de carreira docente e avaliação do desempenho, sobre como poderão os docentes melhorar o seu trabalho quotidiano e, assim, alcançar-se uma melhor educação. E embora não se deva esquecer que o último objectivo deste trabalho é dar sugestões para a formulação de políticas nesta matéria, falar de "sugestões" é talvez demasiado pretensioso. Deixemos, pois, algumas ideias para o debate.

Nos últimos anos, o desenvolvimento do sistema de avaliação do desempenho docente, enquanto instrumento para impulsionar uma melhoria da qualidade do trabalho lectivo, tem-se vindo a alargar. Este estudo mostrou, no entanto, que essa tendência não é igual em todos os países. Por exemplo, muitos deles optam por sistemas de auto-avaliação, ligados frequentemente a processos de avaliação da escola no seu conjunto, como a estratégia mais eficaz de conseguir melhorar o desempenho docente.

Seja como for, o importante é assinalar alguns riscos da avaliação:

- Apresenta custos elevados, se for realizada com critérios mínimos de qualidade;
- Determina o modo de actuação dos docentes, para o bem e para o mal, de tal forma que o professor pode cair na tentação de desenvolver o seu trabalho, não tanto da melhor maneira possível, mas antes no sentido de dar cumprimento aos elementos que são realçados pela avaliação;
- Se não for consensualizada, pode conduzir a problemas na sua aplicação;
- Se não for transparente e tecnicamente impecável, pode gerar problemas de falta de credibilidade;
- É necessário contar com um número muito importante de avaliadores bem preparados. A experiência está cheia de bons modelos de avaliação que depois, ao serem aplicados, constituem um fracasso.

47

Além disso, mencionemos algumas ideias que devem ser destacadas como resultado deste estudo:

- É necessário criar uma imagem construtiva da avaliação, difundindo uma concepção de avaliação segundo a qual ela representa um instrumento a favor do professor e da sua actuação profissional, implicando passar de uma abordagem mais burocrática para outra, de carácter mais profissional. A implementação de um sistema de avaliação do desempenho docente deveria ser sempre antecedida de um profundo debate e ser apenas efectivada quando houvesse uma aceitação geral por parte da comunidade educativa, fundamentalmente por parte dos docentes. Sem dúvida alguma, os sistemas de avaliação impostos não conseguem alcançar o objectivo de melhorar a qualidade do ensino.
- Um elemento crítico que deve ser tido especialmente em conta é a qualidade do sistema de avaliação – qualidade que não só inclui a adequação das suas características técnicas, tais como a validade ou a fiabilidade, mas também a credibilidade e a utilidade, assim como a transparência e a equidade. E para que uma proposta de avaliação seja de qualidade terá que explicitar o modelo ideal de docente que defende.

- Também parece necessário relacionar a avaliação dos professores com a da escola no seu conjunto. O docente desenvolve a sua tarefa no seio de uma organização e, por isso, não é possível avaliar os professores sem ter em conta os valores do estabelecimento de ensino onde está inserido, a sua cultura organizacional, o seu contexto, etc.
- Outro elemento essencial consiste na implicação do professor. Avalia-se o desempenho docente com o professor e não contra ele. É, por isso, absolutamente necessário incorporar procedimentos de auto-avaliação, bem como permitir ao professor estar implicado no processo e na análise dos resultados.
- De qualquer modo, acima de tudo, o grande desafio enfrentado pelos sistemas de avaliação de desempenho consiste em saber como fazer com que a avaliação se converta em melhoria. É relativamente fácil avaliar, atribuir uma classificação ou até detectar as dificuldades e os aspectos que precisam de ser melhorados. Contudo, é muito mais difícil que se produza uma mudança real no professor que culmine numa mudança real do seu desempenho. Como também é mais difícil utilizar os resultados com uma finalidade de desenvolvimento profissional, acompanhamento e apoio técnico às escolas.
- Finalmente, trata-se de ver a avaliação e a carreira docente não apenas em si mesmas, isoladas dos outros elementos que incidem no trabalho lectivo, mas integradas no conjunto dos factores que contribuem para o bom desempenho profissional, no quadro de políticas e estratégias articuladas e de longo alcance.

48

A avaliação do desempenho docente pode, sem dúvida, converter-se num elemento motivador de primeira grandeza que ajude a melhorar a qualidade e a equidade da educação. No entanto, o “para quê”, “para quem” e “como se faz” permitirá saber se aquela avaliação consegue realmente contribuir para o referido objectivo ou se, pelo contrário, se converte num elemento perturbador.

## **Avaliação do Desempenho Docente: Questões a Propósito de um Estudo Internacional**

**Bártolo Paiva Campos**

*Conselho Nacional de Educação e Universidade do Porto*

Desejo saudar todos os colegas presentes e agradecer à Doutora Conceição Castro Ramos este convite, desejando-lhe muitas felicidades no desenvolvimento das actividades do Conselho a que preside.

Embora não seja especialista na matéria, tenho muito gosto em dar o meu contributo para o debate sobre o tema deste seminário; digamos que o faço do ponto de vista de um professor que, ao longo da sua vida, se tem interessado sobre questões relativas às políticas de educação.

Agradeço também ao Professor Murillo a apresentação da síntese do estudo internacional que realizou e coordenou sobre avaliação do desempenho docente.

### ***Avaliação das políticas de avaliação do desempenho***

Cabendo-me fazer alguns comentários, gostaria de sublinhar que não vão incidir directamente sobre o Estatuto da Carreira Docente, mas, como é natural, sobre a intervenção do Prof. Murillo.

Gostaria de começar por referir algo que, provavelmente, só deveria ser dito no fim. Este estudo, de carácter essencialmente descritivo, é sem dúvida um estudo importante que, a partir de uma grelha de sistematização da realidade, situa, em função de vários parâmetros, as políticas seguidas nos vários países. Mas não é um estudo – nem foi esse o seu objectivo – de avaliação das políticas de avaliação do desempenho docente.

No entanto, se o Prof. Murillo julgar oportuno, seria talvez interessante poderemos ouvi-lo sobre esta questão: até que ponto os vários modelos e modos de avaliar identificados estão relacionados, de facto, com a prossecução dos objectivos que pretendem atingir e em que condições contextuais?

De facto, apesar de a descrição ser importante – para a decisão política, é importante conhecer as políticas seguidas noutros países –, parece fundamental proceder-se também, numa segunda fase, a uma avaliação da avaliação. Este talvez possa ser o tema de um próximo seminário.

### ***As dificuldades dos estudos comparativos***

Uma outra observação preliminar que gostaria de fazer tem a ver com a inserção no contexto nacional da apresentação que acabamos de ouvir.

Não se trata de referir o óbvio: que a política neste domínio, como em qualquer outro, tem que estar articulada com o contexto social, histórico, económico, etc., em que se desenvolve.

Também não se trata de relembrar que a política, neste como em qualquer outro domínio, não é apenas uma questão de saber e de querer, mas também, e sobretudo, uma questão do que é possível, no contexto da força dos interesses dos vários actores sociais, numa palavra, uma questão de poder.

A inserção no contexto nacional que desejo fazer tem a ver com o facto de alguns dados mencionados no estudo, a propósito da situação relativa a Portugal, não estarem correctos, do meu ponto de vista. Não se trata de criticar, mas sim de chamar a atenção para as dificuldades que surgem frequentemente quando se procede a comparações entre sistemas educativos.

Por exemplo, é dito no estudo que, em Portugal, para o acesso à profissão docente, há um concurso com provas. Claro que não havia no momento em que o estudo foi feito (nem há hoje, ainda), embora seja uma informação que também já surgiu noutros documentos internacionais.

As dificuldades em obter dados exactos podem ter a ver com o modo como se pergunta, com o modo como se lêem as perguntas, com a ausência de entendimento idêntico dos conceitos, por parte de quem pergunta e de quem responde, etc. É um trabalho bastante difícil e complexo, ao contrário do que muitas vezes se pensa. É preciso estar extremamente atento e não cairmos em leituras precipitadas, porque a realidade nem sempre é aquilo que aparece publicado.

50

#### ***Decisões em que há recurso à avaliação do desempenho e natureza do processo de avaliação***

Em meu entender, a exposição dividiu-se em duas grandes partes. A primeira identificou os momentos em que se recorre à avaliação do desempenho docente para se tomarem as decisões necessárias. A segunda debruçou-se sobre a natureza do próprio processo de avaliação do desempenho.

Sublinhe-se, desde já, que avaliação de desempenho, mesmo a do desempenho docente, não é avaliação dos professores.

#### ***Avaliação para acesso ao emprego e avaliação para certificação da qualificação profissional***

Quanto ao acesso à profissão docente, o primeiro momento de possível recurso à avaliação, seria útil que tivesse sido feita uma distinção entre a selecção para o acesso ao emprego e a certificação necessária para se obter a qualificação profissional. São conceitos diversos, o de acesso à profissão e o de acesso ao emprego. No estudo, quando se fala do acesso à profissão refere-se, de facto, ao acesso ao emprego. Acontece que, por vezes, também se recorre à avaliação de desempenho para atribuir a certificação profissional; o estudo não se debruça sobre este momento de possível recurso à avaliação do desempenho.

#### ***Ano probatório e ano de indução***

No capítulo dos momentos de decisão não considerados pelo estudo, há a referir, ainda, a questão do ano probatório, um dispositivo adoptado em vários países.

Com efeito, uma das críticas feitas às provas de acesso à profissão ou ao emprego docente (que podem ser apenas provas escritas, comportando também, por vezes, provas práticas ou experimentais) tem a ver com os seus óbvios limites, consensualmente admitidos. Daí a importância do ano probatório, um dispositivo complementar daquelas provas, que pode coincidir temporalmente, ou não, com o ano de indução. Repare-se que um e outro correspondem a objectivos bastante diferentes: o período probatório destina-se a "provar" a competência; o ano de indução, a "desenvolver" a competência.

Esta distinção nem sempre é feita de forma clara. O ano probatório pode servir tanto para obtenção da certificação profissional (há países em que essa certificação só é obtida, definitivamente, depois de aprovação no ano probatório), como para o acesso a outra situação de emprego: por exemplo, para sair de uma situação de contrato provisório para uma de contrato definitivo, depois de um período probatório desenvolvido de forma adequada.

### ***Só é desempenho docente o trabalho na sala de aula?***

Relativamente aos modos de contrato, o estudo refere a existência, em geral, de dois tipos: o contrato definitivo como funcionário público e o que normalmente designaríamos por "contrato individual de trabalho". Também aqui não me parece muito correcta a informação apresentada no que respeita a Portugal.

51

Quanto à progressão na carreira, para além de ser necessário distinguir entre a progressão horizontal e a vertical, o que o estudo faz, conviria salientar outro aspecto. É dito que na progressão horizontal o professor permanece sempre em funções docentes, enquanto que na progressão vertical passa a exercer outras funções não docentes.

Nesse sentido, convém esclarecer o que se pode entender por "função docente" e que está relacionado com a concepção que se tem de escola. Tradicionalmente, considera-se que a função docente é aquela que se realiza na sala de aula ou mesmo, simplesmente, a de "dar aulas", correspondendo tudo o resto a trabalho não docente. Esta leitura está associada ao facto de não se considerar a escola como uma unidade onde se desenrola um processo de produção de aprendizagem.

Ora, de facto, a escola é um empreendimento, uma organização, cujo objectivo é produzir aprendizagem. De acordo com a primeira concepção, uma escola deve fundamentalmente disponibilizar meios, enquanto na segunda o que se pretende é que a escola atinja objectivos, obtenha resultados de aprendizagem.

Deste ponto de vista, o trabalho de direcção, supervisão, desenvolvimento e avaliação curricular, por exemplo, é trabalho docente, uma vez que representa um trabalho de organização do processo de produção de aprendizagem. O que acontece frequentemente nas nossas concepções de direcção de escola é que as funções de direcção são associadas apenas às de gestão financeira, técnico-

-administrativa e logística, quando, pelo contrário, em meu entender, a direcção de uma escola deveria centrar-se, essencialmente, na direcção do processo de produção de aprendizagem.

### ***Avaliação para melhorar a qualidade do desempenho e para decidir a progressão na carreira***

Um aspecto importante respeita às formas de avaliação: interna ou externa. Quanto à existência da avaliação externa, o estudo diz que Portugal possui um sistema de avaliação externa de desempenho dos professores. É possível, mas não tenho a certeza...

Mas o importante aqui é considerar qual o objectivo a que está subordinado o processo de avaliação do desempenho: o de recolher informação para melhorar a qualidade do desempenho ou para tomar decisões sobre a carreira docente. São dois objectivos difíceis de atingir em simultâneo. Obviamente que a avaliação para tomar decisões sobre a carreira do professor pode influenciar o seu desenvolvimento, uma vez que faz pressão para que melhore as suas práticas. Mas a avaliação centrada no desenvolvimento muito dificilmente atingirá os seus objectivos se também servir para decisões de progressão na carreira. E isto porque, em cada um dos casos, se cria uma relação diferente entre quem avalia e aquele cujo desempenho é avaliado.

52

### ***Valorização da formação e desvalorização da aprendizagem***

A avaliação do desempenho não pode deixar de estar centrada no desempenho, ou seja, na qualidade das práticas docentes. Por vezes, o que é tido em conta, na decisão relativa à progressão na carreira, não são tanto as competências do professor, demonstradas através das suas práticas, mas antes, por exemplo, a formação que frequentou (os créditos de formação obtidos). Isto é, valoriza-se muito a formação em vez de se valorizar a aprendizagem; valoriza-se a frequência de acções de formação, mas não se considera o desenvolvimento profissional ou o resultado e a relevância do que o docente efectivamente aprendeu.

Ora, como acontece em qualquer sector económico ou da administração pública, os profissionais aprendem bastante no contexto do seu trabalho, na medida em que, por exemplo, desenvolvem projectos e actividades para resolver os problemas quotidianos; é necessário valorizar as aprendizagens adquiridas na experiência e não apenas a frequência de "cursos". A perspectiva de aprendizagem ao longo da vida é precisamente esta e não a de compra e venda de acções de formação ao longo da vida. Pode não ter muito sentido que a formação frequentada conte para a avaliação do desempenho; o que parece ter sentido contar para essa avaliação é o próprio desempenho.

### ***Desempenho de funcionário, de técnico e de profissional***

Tenha-se presente, ainda, que o que é considerado na avaliação das práticas docentes depende do conceito que se tem de professor: há uma distinção clássica entre o professor visto como funcionário, como técnico ou como profissional.

Em meu entender, o conceito de professor pode abranger um pouco de todas estas facetas; a questão está em saber qual o peso dado a cada uma.

Quando predomina a perspectiva do professor como funcionário (ou seja, aquele que age segundo regras que estão prescritas externamente), a avaliação verifica em que medida o desempenho está de acordo com aquelas regras: bom desempenho é aquele que segue as regras, não interessando saber se o aluno aprendeu e que resultados obteve.

Na perspectiva do professor como técnico (de acordo com a qual o bom desempenho é aquele que segue as boas práticas, em geral aquelas que estão difundidas no meio profissional como as mais adequadas), a avaliação verifica se o desempenho corresponde a essas práticas, também aqui não interessando muito se o aluno aprendeu ou não.

Pelo contrário, o professor como profissional é aquele que, em cada circunstância, produz desempenho que tem alta probabilidade de proporcionar a aprendizagem dos alunos e que é capaz de mudar as suas práticas e os seus comportamentos em função dos resultados obtidos. Tem de construir práticas que dependem das circunstâncias e das aprendizagens conseguidas, mesmo que se inspire nas práticas de outros. Neste caso, a avaliação terá que verificar sobretudo se os alunos aprenderam; os resultados das aprendizagens dos alunos tomam o primeiro plano.

53

### ***Avaliação individual e avaliação colectiva***

Mas esta perspectiva levanta outra questão: a de saber até que ponto a avaliação do desempenho individual pode ser separada da avaliação do desempenho colectivo. De facto, a aprendizagem dos alunos não depende apenas do desempenho individual. Mais uma questão que poderá estimular o debate que se segue.

Quem está em posição de ser avaliador? Mas não quero terminar sem aludir a uma questão que não é normalmente levantada a respeito da avaliação, nem este estudo a trata: é a questão relativa a "quem avalia".

Não é o problema da competência, se o avaliador é competente ou não (e sabemos como é difícil encontrar um avaliador competente...). É a questão de saber quem, na organização, está em posição de ter condições que permitam realizar a avaliação para efeitos de progressão na carreira.

É mais fácil a avaliação para apoiar o desenvolvimento profissional dos professores e organizacional da escola. Mas não é qualquer um que está numa posição organizacional para realizar a avaliação destinada à tomada de decisões sobre a carreira do professor. Posicionamentos do género "este ano, tu me avalias para

eu progredir, e para o ano eu te avalio para tu progredires" não dão, obviamente, qualquer credibilidade ao processo. Ora é o que acontece quando esta avaliação é função rotativa de todos os professores de uma escola.

As questões acabadas de levantar são apenas algumas daquelas que a intervenção do Prof. Murillo me suscitou. A minha única intenção foi a de estimular a emergência de novas pistas de reflexão para este debate.



## 5

## Práticas de Avaliação de Professores

### A Perspectiva Irlandesa

**Anne O'Gara**

*Marino Institute of Education, Irlanda*

A promoção da qualidade é uma preocupação importante para todos os que estão envolvidos no sistema educativo. Na República da Irlanda, bem como em muitos países europeus e da OCDE, tem-se verificado um reconhecimento crescente da importância que uma avaliação integrada da qualidade desempenha na melhoria da prática educativa para os alunos e na melhoria dos resultados da aprendizagem.

Esta metodologia diz-nos que a qualidade se atinge através de uma combinação de medidas que se complementam. Algumas delas acontecem na própria escola e permitem que a comunidade escolar avalie e melhore as aprendizagens dos alunos. Outras medidas contribuem para este processo, tais como o desenvolvimento curricular e apoio à formação dos professores, bem como a utilização de modalidades de avaliação. A avaliação externa dá um contributo adicional importante, enquanto outras avaliações mais amplas, algumas vezes levadas a cabo em cooperação com outros países, podem fornecer informação útil e auxiliam o desenvolvimento de políticas.

Este texto aborda o contributo da avaliação externa e procura dar uma visão global do papel da inspecção na Irlanda, cujo trabalho se orienta para a avaliação, apoio e aconselhamento de escolas e professores sobre matérias relacionadas com a prestação do serviço educativo às crianças. Os objectivos da avaliação, expressos no Código Profissional da Prática da Avaliação e do Reporte à Inspeção (2002)<sup>15</sup>, são:

- Identificar, reconhecer e consolidar boas práticas nas escolas;
- Promover o desenvolvimento contínuo da qualidade da educação oferecida pelas escolas;
- Promover a auto-avaliação e o desenvolvimento contínuo das escolas e a formação do pessoal;
- Avaliar a qualidade do sistema educativo no seu conjunto, com base em objectivos e dados fidedignos e de elevada qualidade.

<sup>15</sup> *The Professional Code of Practice on Evaluation and Reporting for the Inspectorate*, no original (N.T.).

Um sistema de avaliação justo e consistente, tanto na forma como a inspecção é desenvolvida como no estilo de relato que daí resulta, é essencial para a realização destes objectivos.

A função de avaliação e de reporte à Inspeção está definida na Secção 13 da Lei de Bases da Educação, de 1998. À Inspeção é atribuída a avaliação de escolas e de professores, num espírito de colaboração profissional e de acordo com os padrões profissionais mais elevados. O Código Profissional da Prática da Avaliação e do Reporte à Inspeção estabelece princípios gerais e linhas de orientação que os membros da Inspeção adaptam no processo de avaliação e reporte.

Os princípios gerais do Código referem que os inspectores devem ser consistentes, justos e corteses e trabalhar com os membros da comunidade num clima de respeito mútuo. Os inspectores também estão empenhados em fundamentar os seus juízos em evidências reais e em aplicar os critérios de avaliação de um modo objectivo e fidedigno. É importante sublinhar que ao passo que a maioria das visitas às escolas e as inspecções são desenvolvidas com sucesso, a Inspeção reconhece que alguns professores ou escolas podem estar insatisfeitos com aspectos do trabalho dos inspectores ou com os seus relatórios. A Secção 13 (9) da Lei de Bases da Educação, de 1998, estabelece que "um professor ou um órgão da escola pode pedir ao dirigente da Inspeção que faça a revisão de qualquer inspecção, desenvolvida por um inspector, que afecte o professor ou a escola, e o dirigente da Inspeção reavaliará a inspecção nos termos que determinar".

56

Os modelos da avaliação de professores, na Irlanda, incluem procedimentos das inspecções individuais e avaliação, avaliação global da escola, avaliações temáticas ou de programa e avaliações focalizadas de aspectos particulares do sistema educativo. Após a nomeação, o professor tem de realizar o ano probatório. O processo probatório existe para assegurar que os professores recém-qualificados têm um período no qual podem desenvolver as suas competências de ensino e podem demonstrar ao inspector do Departamento de Educação e Ciência que o seu ensino é competente. Este processo envolve visitas à sala de aulas, durante as quais o inspector observa o desempenho do professor, examina a fase de preparação e os registos de avaliação, avalia amostras do trabalho dos alunos e interage com estes. No final da visita, o inspector discute aspectos do trabalho e dá conselhos e recomendações para melhoria. O relato do inspector fornece pormenores organizados de acordo com os seguintes tópicos:

- Planeamento, preparação e registo dos progressos;
- Gestão da sala de aula e organização;
- Ensino e aprendizagem, no seu todo;
- Implementação do currículo.

A avaliação global da escola <sup>16</sup> é um processo de avaliação externa do trabalho da escola, levado a cabo pela Inspeção do Departamento de Educação e Ciência (DES). O processo tem a função de "monitorizar e avaliar a qualidade,

---

<sup>16</sup> *Whole-school evaluation*, no original (N.T.).

economia, eficiência e eficácia do sistema de educação estatal em escolas e centros de educação reconhecidos" (Lei de Bases da Educação de 1998, Secção 7 (2) (b). A avaliação global da escola é um processo colaborativo, envolvendo o pessoal docente, a gestão da escola, os pais e os alunos.

Em várias fases durante o processo de avaliação global da escola, os membros da comunidade escolar têm oportunidade de interagir com a equipa de avaliação para discutir o seu trabalho, o seu papel e a sua visão para a escola. Tais interações dão à equipa de avaliação uma ideia da estrutura e das dinâmicas de escola. Durante a avaliação global, a gestão e o planeamento, o ensino e a aprendizagem e os apoios aos alunos são avaliados. Isto permite que a equipa de avaliação identifique e confirme os pontos fortes da escola e que faça recomendações sobre as áreas para desenvolvimento e melhoria.

Após a fase de avaliação global 'na escola', a equipa de avaliação discute as conclusões e recomendações com a gestão da escola e os membros do pessoal docente. Durante estes encontros, o trabalho da escola é discutido e as conclusões da avaliação são delineadas. Os pontos fortes e áreas para melhoria são apresentados. O relatório da avaliação global fornece uma visão externa sobre o trabalho das escolas e tem como objectivo que as suas conclusões e recomendações facilitem auto-avaliação adicional das escolas e o planeamento da melhoria. O relatório é enviado ao presidente da assembleia de escola <sup>17</sup> e ao director de escola.

Recomenda-se à assembleia de escola que discuta as conclusões e recomendações, como parte da sua agenda para a melhoria da escola. Pede-se à assembleia que disponibilize o relatório a todo o pessoal, mesmo àqueles que possam ter estado ausentes da escola entre o período da avaliação e a publicação do relatório. Fica à consideração do presidente da assembleia facultar uma cópia do relatório aos outros membros do pessoal. Por exemplo, em escolas especiais tal pode incluir equipas multidisciplinares que aí trabalham. Os relatórios de avaliação global da escola são disponibilizados no sítio na Internet do Departamento de Educação e Ciência <sup>18</sup>.

As avaliações temáticas ou de programa e as avaliações focalizadas em aspectos particulares do sistema educativo são elementos centrais do conjunto de estratégias de avaliação das escolas e do sistema, geridas pela Inspeção. Estas avaliações temáticas detalhadas são conduzidas com a intenção de fornecer informações para futuros desenvolvimentos políticos. Os modelos de avaliação são desenvolvidos pela Unidade de Apoio à Avaliação e Investigação da Inspeção e, geralmente, incluem quatro vertentes:

- Avaliação do ensino e da aprendizagem pelos inspectores;
- Preenchimento de uma ficha informativa de escola pelo director;
- Entrevistas estruturadas com pessoas-chave da comunidade escolar;

<sup>17</sup> *Chairperson of the board of management* tem alguma equivalência funcional ao presidente da assembleia de escola (N.T.).

<sup>18</sup> <http://www.education.gov.ie>

- Avaliação, pelos inspectores, de toda a documentação de planeamento, planos curriculares dos professores e, se for caso disso, dos resultados dos alunos.

São exemplos destas avaliações *A Literacia e Numeracia nas Escolas em Situação de Desvantagem: Desafios para Professores e Alunos* (2005); *Uma Avaliação da Implementação do Currículo nas Escolas Primárias – Inglês, Matemática e Artes Visuais* (2005); *Relatório e Recomendações para uma Estratégia de Educação de Populações Itinerantes; Relações Humanas e Educação Sexual no Contexto da Educação Social, Pessoal e para a Saúde – Uma Avaliação dos Desafios da Implementação Total do Programa no Ensino Pós-primário* (2007) <sup>19</sup>. As avaliações de sistema e os estudos internacionais, tais como o TIMSS e o PISA, podem, igualmente fornecer dados importantes e auxiliar no desenvolvimento das políticas. A Inspeção facilita a participação da Irlanda em diversas avaliações do sistema e estudos internacionais.

As escolas contribuem significativamente para a melhoria da qualidade através da avaliação. A Inspeção promove o desenvolvimento da auto-avaliação da escola e o desenvolvimento de processos de planeamento. Reconhece que a base mais apropriada para o desenvolvimento de estratégias para aumentar a contribuição individual e de equipa é no contexto dos planos de acção da escola e de processos holísticos de auto-avaliação levados a cabo pela escola, em linha com as melhores práticas.

58

Para facilitar a auto-avaliação da escola como uma componente central do processo, a Inspeção publicou *Olhando para a Nossa Escola: Apoio à Auto-avaliação nas Escolas Primárias* (2003) <sup>20</sup>. Esta publicação fornece às escolas uma matriz para apoiar uma avaliação interna das políticas e procedimentos de escola e para a promoção da eficácia da escola e melhoria nas áreas da gestão, planeamento, aprendizagem e ensino e apoio aos alunos. Esta matriz é também utilizada na condução das avaliações globais de escola e como suporte para outras avaliações externas do trabalho das escolas e instituições de educação. Um desafio que actualmente é lançado pelos parceiros educativos, no contexto de um acordo social mais vasto, é o de desenvolver sistemas que venham a apoiar e facilitar a implementação sistémica dos processos de auto-avaliação nas escolas.

Um desafio adicional para os decisores políticos irlandeses é a necessidade de se concentrar nas dificuldades relativas ao desempenho de professores. A Secção 24 (3) da Lei de Bases da Educação, de 1998, estabelece que o órgão de direcção da escola pode suspender ou demitir um professor em função dos seus procedimentos. Existe uma ideia partilhada pelos parceiros educativos de que os procedimentos actuais carecem de avaliação e revisão. Representantes do Ministro, o patrono da escola, gestores escolares reconhecidos e sindicatos

<sup>19</sup> No original: *Literacy and Numeracy in Disadvantaged Schools: Challenges for Teachers and Learners, An Evaluation of Curriculum Implementation in Primary schools – English, Mathematics and Visual Arts, Report and Recommendations for a Traveller Education Strategy, Relationships and Sexuality Education in the Context of Social, Personal and Health Education – An Assessment of the Challenges to Full Implementation of the Programme in Post-Primary Schools* (N.T.).

<sup>20</sup> No original: *Looking at Our School: An Aid to Self-Evaluation in Primary Schools* (N.T.).

de professores estarão envolvidos neste processo. Espera-se um acordo sobre os procedimentos revistos a tempo da sua implementação durante o ano escolar 2007-08.

O consenso dos comentadores nacionais e dos empregadores multinacionais é o de reconhecerem que a qualidade do sistema educativo tem sido um factor importante para o impressionante progresso económico da Irlanda na última década. É amplamente reconhecido que a qualidade da aprendizagem da criança se apoia na qualidade dos professores da escola. É sabido que na Irlanda beneficiamos do facto de o ensino ser socialmente reconhecido e do facto de a profissão continuar a atrair para as suas fileiras pessoas talentosas e de elevada craveira.

## A Perspectiva Espanhola

**Carmen Sánchez Álvarez**

*Chefe do Serviço de Inspeção Educativa do Principado das Astúrias, Espanha*

### 1. Introdução

Espanha é um estado com dezassete autonomias que possuem competências próprias em matéria educativa. O Estado produz leis orgânicas e decretos reais e cada comunidade autónoma procede à sua regulamentação por meio de decretos, ordens, resoluções e também leis. Alguns conteúdos das leis orgânicas são obrigatórios para todo o Estado.

Estamos, presentemente, em plena fase de regulamentação da Lei Orgânica 2/2006, de 3 de Maio, da Educação (LOE) <sup>21</sup>, mediante a publicação de todo o tipo de normas necessárias ao seu cumprimento.

Cabe ao Estado a inspeção educativa de alto nível, por forma a garantir o cumprimento das suas atribuições em matéria de ensino (Art.º 149.º da LOE). Cabe às administrações públicas competentes ordenar, regular e assegurar a inspeção educativa no respectivo âmbito territorial (Art.º 148.º, n.º 2 da LOE). A inspeção educativa é exercida, ao nível das administrações educativas, por funcionários públicos pertencentes ao corpo de inspectores da educação (Art.º 152.º da LOE).

60

### 2. Quadro Normativo da Avaliação dos Professores

A avaliação dos professores em Espanha tem por referência as duas seguintes coordenadas normativas: a LOE e os desenvolvimentos legislativos autonómicos.

As finalidades e as modalidades da avaliação estão definidas na LOE, cujo Título VI se refere à avaliação do sistema educativo.

De acordo com o Art.º 140.º da LOE, as finalidades da avaliação são:

- Contribuir para a melhoria da qualidade e para a equidade;
- Orientar as políticas educativas;
- Aumentar a transparência e a eficácia do sistema educativo;
- Prestar informação sobre o grau de cumprimento dos objectivos de melhoria;
- Prestar informação sobre o grau de realização dos objectivos espanhóis e europeus, relativamente às exigências sociais e às metas estabelecidas pela União Europeia.

Segundo o Art.º 141.º da LOE, a avaliação é alargada a todos os âmbitos educativos regulados por esta lei e deve aplicar-se a todos os processos de aprendiza-

---

<sup>21</sup> A Lei Orgânica da Educação representa, em Espanha, aproximadamente o equivalente à Lei de Bases do Sistema Educativo (N.T.).

gem e aos resultados dos alunos, à actividade do pessoal docente, aos processos educativos, à função directiva, ao funcionamento das escolas, à inspecção e às próprias administrações educativas: avaliação geral do sistema educativo; avaliações gerais de diagnóstico; avaliação das escolas; avaliação da função directiva.

### **3. Quadro Teórico da Avaliação dos Professores**

Pode dizer-se, no momento actual, que a avaliação de professores se enquadra numa abordagem sistémica da avaliação, com a qual se pretende obter uma melhoria da qualidade escolar, em consonância com os Objectivos 2010 da União Europeia, valorizando a qualidade educativa, traduzida através dos resultados escolares, das avaliações de diagnóstico e dos resultados obtidos no estudo PISA, e considerando, além disso, desde os parâmetros utilizados na auto-avaliação da própria escola e na avaliação externa, até à qualidade padronizada, expressa em certificações de qualidade.

Considera-se que a avaliação dos professores se integra na avaliação das escolas, excepto nos casos em que os professores solicitem uma avaliação individual. Na avaliação das escolas, os professores não são avaliados individualmente, mas sim em equipa; além disso, não tanto pela sua prática individual, mas essencialmente pelo contributo do seu trabalho, e do trabalho da equipa de que fazem parte, para a consecução dos objectivos educacionais da escola ou fixados legalmente, em comparação com os resultados obtidos.

61

O Art.º 106.º da LOE relaciona a avaliação da função pública docente com o reconhecimento, o apoio e a valorização dos professores, a melhoria das suas condições de trabalho e o estímulo ao exercício das suas funções docentes. Refere textualmente a Lei que: "A fim de melhorar a qualidade do ensino e o trabalho dos professores, as administrações educativas elaborarão planos para a avaliação da função docente com a participação dos professores". Estes planos devem ser públicos, incluir os objectivos e os critérios precisos de avaliação, e prever a forma de participação dos professores, da comunidade educativa e da própria administração.

Depois desta introdução relativa ao contexto legislativo, vou centrar a minha intervenção na avaliação dos professores e na avaliação da função directiva, fazendo uma breve referência à supervisão dos processos educativos nas escolas. A informação reporta-se às Astúrias, a comunidade autónoma em que trabalho, podendo servir de exemplo sobre o modo como a avaliação dos professores está a desenvolver-se noutras comunidades autónomas, sem prejuízo das especificidades que possa haver, em termos normativos ou regulamentares.

### **4. A Avaliação dos Professores nas Astúrias**

O Decreto 88/2003, de 31 de Julho, regulamentou a estrutura orgânica básica do Conselho de Educação e Ciência das Astúrias, e é nele que se encontram

definidas as funções da Inspeção Educativa. Uma destas funções é a de "participar na avaliação do sistema educativo, especialmente no que respeita às escolas e às suas funções directiva e docente, mediante a análise da organização, do funcionamento e dos resultados das mesmas".

O Serviço de Inspeção Educativa do Principado das Astúrias integra 55 pessoas, das quais 42 são inspectores e inspectoras, incluindo a chefe do serviço. As Astúrias têm, aproximadamente, 130.000 alunos, 339 escolas públicas (das quais 261 referem-se à educação infantil e ao ensino básico e 78 ao ensino secundário) e 96 estabelecimentos de ensino privado ou cooperativo. 65% dos alunos frequentam escolas públicas. O rácio alunos/professor é de 8.

Os resultados dos alunos nas Astúrias, traduzidos nas percentagens de alunos que concluem um ciclo de estudos, atingem níveis bastante elevados. No "ensino secundário obrigatório" <sup>22</sup> aquela percentagem é de 88,4%, enquanto a percentagem dos que obtêm o "bacharelato" <sup>23</sup> com 18 anos é de 57,3%. A taxa de abandono precoce de pessoas com 18 a 24 anos é de 18,3%. Segundo as publicações do Ministério da Educação e Ciência dedicadas a indicadores estatísticos da educação, estes resultados representam níveis elevados.

#### **4.1. Avaliação dos professores para a obtenção de uma licença para formação**

62

*Resolução de 14 de Fevereiro de 2007 (Boletim Oficial do Principado das Astúrias, de 2 de Março) do Conselho de Educação e Ciência, através da qual são colocadas a concurso, para o ano lectivo de 2007/2008, licenças de estudos destinadas ao pessoal docente.*

##### **Quem avalia os professores?**

Compete ao Serviço de Inspeção Educativa do Principado das Astúrias realizar o processo de avaliação dos professores e emitir os correspondentes relatórios. Como já referi, o decreto relativo à estrutura orgânica do Conselho de Educação e Ciência das Astúrias define as funções da inspeção educativa, contando-se entre estas a de participar na avaliação do sistema educativo, especialmente no que respeita às escolas, à função directiva e à função docente, mediante a análise da organização e do funcionamento das escolas e dos seus resultados.

##### **Quem é avaliado?**

A avaliação dos professores para a obtenção de uma licença de estudos realiza-se a pedido dos interessados, na sequência de um concurso anual aberto pelo Conselho de Educação e Ciência, e o seu objectivo é conseguir que a administração liberte o professor requerente das suas tarefas na escola durante um período quadrimestral ou anual, de modo a permitir-lhe preparar um doutoramento,

<sup>22</sup> Correspondente, em Portugal, ao 3.º ciclo do ensino básico (N.T.).

<sup>23</sup> "Bacharelato" designa, em Espanha, o diploma de conclusão do ensino secundário (correspondente ao 12.º ano em Portugal) (N.T.).



realizar um trabalho de investigação, obter formação em línguas estrangeiras, etc.

Dado que esta avaliação vai interferir na selecção de professores para a obtenção de um benefício pessoal e, além disso, cria direitos, deverá consubstanciar-se num "relatório de avaliação", de carácter quantitativo e qualitativo, sobre a actividade do professor requerente.

### *Como se faz a avaliação?*

Antes da avaliação efectuada pela Inspeção Educativa, há uma valoração dos méritos dos candidatos, realizada administrativamente, que conduz a uma primeira selecção de todos os requerentes. A Inspeção Educativa avalia um número de professores igual ao dobro do número de licenças disponíveis em cada ano.

O aviso do concurso anual, publicado no Boletim Oficial da Comunidade Autónoma, faz referência expressa às dimensões e aos indicadores de avaliação a utilizar. Estas dimensões e estes indicadores são bem conhecidos dos professores, já que são usados há cerca de dez anos, com pequenas variações. Os indicadores de avaliação utilizados dizem respeito, tanto à dimensão do trabalho dos professores em benefício da escola, como à dimensão da actividade docente no quadro das aulas.

Os indicadores que respeitam à primeira daquelas dimensões visam evidenciar a participação dos professores nos órgãos colectivos e de coordenação pedagógica da escola, a sua colaboração em actividades extra-escolares e a atenção prestada a pais e alunos, neste caso no âmbito de funções de tutoria.

63

No que se refere à dimensão da actividade docente nas aulas, os indicadores consideram, não só o respectivo trabalho preparatório, no quadro das orientações emanadas pelos departamentos curriculares, como o uso de uma metodologia adequada para promover a aprendizagem dos alunos, os processos de avaliação das aprendizagens e a informação sobre os alunos, as medidas ordinárias e extraordinárias adoptadas para atender à diversidade de alunos e a organização do trabalho na sala de aula.

Este processo de avaliação articula a auto-avaliação realizada pelo professor requerente, a heteroavaliação efectuada pelos órgãos hierárquicos da escola e a avaliação externa realizada pela Inspeção Educativa.

Os professores interessados na sua avaliação devem apresentar um relatório de auto-avaliação, referenciado aos indicadores publicados. Esta auto-avaliação constitui o primeiro passo do processo.

Do plano anual de actividades da Inspeção Educativa consta, desde há vários anos, a avaliação dos professores que solicitem licença e o procedimento a adoptar. A hetero-avaliação é feita com o contributo de membros da equipa directiva e do departamento curricular ou da equipa do ciclo em que o requerente se integra.

Este processo de avaliação está a decorrer neste momento. O procedimento seguido pode resumir-se da seguinte forma:

- Visita do inspector à escola para apresentação dos termos da sua intervenção a todos os participantes e fixação do calendário.
- Entrevistas ao interessado, ao coordenador do departamento curricular, ao “chefe de estudos”<sup>24</sup> e ao director da escola.
- Os guiões de trabalho, ou seja, os questionários relacionados com os indicadores da avaliação, são adaptados à generalidade dos participantes, pelo que são realizadas entrevistas a diversos participantes nesta fase de avaliação.
- Antes da visita à escola, procede-se a uma análise da programação e dos materiais didácticos.
- A Inspeção assiste, pelo menos, a duas aulas do professor ou professora, para observar o seu trabalho em sala de aula.
- No final do processo de avaliação externa, são reunidos os contributos do interessado, dos membros entrevistados da comunidade educativa e do próprio inspector ou inspectora. Compete a este elaborar um relatório, que é apresentado ao interessado, dando início à contagem do prazo para alegações e reclamações. Uma vez concluído este prazo, o relatório é enviado à Direcção-Geral de Recursos Humanos, onde uma comissão de avaliação finaliza o processo, atribuindo as “licenças para estudos” aos professores melhor classificados.

#### ***Quando é feita a avaliação?***

- 64 A avaliação é feita de acordo com o concurso anual, coincidindo com os últimos meses do ano lectivo.

#### ***Efeitos e dificuldades da avaliação dos professores que solicitam licenças de estudos***

Esta avaliação gera o direito a uma licença de estudos de carácter anual ou quadrimestral, tendo em vista a realização de estudos relacionados com o exercício da função docente, a conclusão de carreiras universitárias ou de trabalhos de investigação, etc. Dado tratar-se de uma avaliação solicitada pelos próprios professores, é bem aceite por eles.

A realização desta avaliação não suscita particulares dificuldades à Inspeção Educativa. Quando esta carece de inspectores formados na área de especialidade do professor requerente, recorre aos serviços de um assessor, no que respeita às questões mais específicas relacionadas com o conhecimento das matérias.

#### ***4.2. Avaliação da função directiva***

*Resolução de 7 de Março de 2007 (Boletim Oficial do Principado das Astúrias, de 22 de Março), do Conselho de Educação e Ciência, através da qual se estabelecem os termos de renovação e se determinam os critérios de avaliação do exercí-*

---

<sup>24</sup> “Chefe de estudos” corresponde, aproximadamente, à figura do “director pedagógico” tal como existe em Portugal, nos colégios particulares e nas escolas profissionais.

*cio do cargo de director de escola pública, no âmbito da Comunidade Autónoma do Principado das Astúrias.*

A avaliação dos directores e das directoras constitui um caso particular no âmbito da avaliação dos professores. A regulamentação que decorre de uma nova Lei Orgânica faz com que estejamos, neste momento, a alterar algumas das práticas normais de avaliação da função directiva, tal como decorriam em anos anteriores. Já existiu uma avaliação de professores visando a sua acreditação para o exercício de um cargo directivo ou a consolidação de um complemento retributivo depois de findo o mandato. Neste momento, avaliam-se os directores e as directoras das escolas no final do seu mandato para eventual prorrogação do mesmo.

O concurso é anual, sendo o respectivo aviso publicado no Boletim Oficial da comunidade autónoma, e faz referência expressa aos indicadores de avaliação a utilizar.

As dimensões e os indicadores de avaliação estão de acordo, naturalmente, com as competências e o perfil profissional que os directores devem desenvolver no exercício do seu cargo. Utilizam-se cerca de cem indicadores de avaliação, distribuídos por vinte e quatro competências profissionais, que se agrupam em cinco dimensões, as quais contemplam desde a aptidão geral para um cargo de direcção até às capacidades de liderança e de relacionamento, bem como o domínio das técnicas de gestão.

65

#### ***Quem avalia a função directiva?***

A avaliação é realizada pela Inspeção Educativa, que apresenta os seus relatórios à Direcção-Geral de Recursos Humanos do Conselho de Educação e Ciência.

#### ***Quem é avaliado?***

Os directores e directoras em exercício são avaliados no final do seu mandato, para eventual prorrogação do mesmo ou para consolidação do complemento retributivo de direcção.

#### ***Como é feita a avaliação?***

O procedimento publicado com o aviso do concurso determina que o director ou a directora deve apresentar um relatório de auto-avaliação sobre o desenvolvimento da sua actividade no período sob avaliação. Este procedimento também contempla as modalidades de auto-avaliação – realizada pelo requerente –, de hetero-avaliação – realizada pelos membros do Conselho Escolar da escola –, e de avaliação externa – realizada pela Inspeção Educativa.

O inspector ou a inspectora responsável pela avaliação visita a escola, onde realiza uma entrevista com o interessado, bem como entrevistas com representantes do Conselho Escolar, incluindo, pelo menos, dois representantes dos pais, dos professores e, sendo caso disso, dos alunos.

O inspector ou a inspectora deve consultar também as actas do Conselho Escolar, os projectos e relatórios do trabalho realizado nos anos em que foi exercida a função directiva, bem como as informações e relatórios que a Inspeção Educativa produziu ao longo do período em avaliação.

Do mesmo modo, deve consultar as informações ou relatórios de outros serviços do Conselho, como os serviços de pessoal, de gestão financeira e de inovação e formação, aos quais compete produzir as informações necessárias sobre a adequação do trabalho dos directores.

No final do processo, o inspector ou a inspectora produz um relatório que conclui com a avaliação positiva ou negativa do director ou directora avaliado. Este relatório é enviado à Direcção-Geral de Recursos Humanos, que, conforme previsto, dá seguimento aos procedimentos relativos à prorrogação da nomeação do director ou da directora por um novo período ou à efectivação da consolidação de um complemento retributivo específico.

#### ***Quando se realiza esta avaliação?***

A avaliação é feita em conformidade com o concurso anual, cujo aviso é publicado no Boletim Oficial nos dois meses que precedem o final do ano lectivo. Neste momento, o Serviço de Inspeção das Astúrias tem esse processo entre mãos.

#### ***Efeitos e dificuldades da avaliação da função directiva***

66

Esta avaliação é bem aceite pelos directores e directoras, na medida em que gera a possibilidade de prorrogação do mandato ou a obtenção de um benefício económico, através da consolidação de um complemento retributivo específico.

Trata-se de uma avaliação sumativa, ainda que se esteja a evoluir para o modelo de avaliação formativa ao longo do período de mandato dos directores. O objectivo é permitir que, no decurso dos três anos do mandato, os indicadores de avaliação relativos às competências profissionais possam servir como referenciais para a melhoria do desempenho do director ou da directora no exercício do seu cargo. Os inspectores fariam o acompanhamento do desenvolvimento funcional dos directores, avaliando este processo ao longo de todo o mandato.

#### ***4.3. Supervisão dos processos educativos nas escolas das Astúrias***

Não quero deixar de mencionar a actividade, bem consolidada na Inspeção Educativa das Astúrias, de supervisão dos processos educativos dos estabelecimentos de ensino primário e secundário. A Inspeção obteve, recentemente, a certificação de qualidade ISO 9001:2000 em matéria de supervisão de processos educativos.

A supervisão dos processos educativos das escolas entronca no princípio de que a avaliação deve contribuir para a melhoria da qualidade e para a equidade, devendo proporcionar informação sobre o grau de cumprimento dos objectivos de melhoria.

Como anteriormente referi, a supervisão dos processos educativos nos estabelecimentos de ensino primário e secundário, quer no respeitante ao planeamento

e gestão, quer ao desenvolvimento do trabalho docente, é já quase uma tradição na Inspeção Educativa das Astúrias.

No ano lectivo de 2006-2007, a supervisão incidiu não só sobre os processos educativos referentes à leccionação de matérias disciplinares, como a língua e as matemáticas no ensino primário e diversas matérias no secundário, mas também sobre as actividades referentes à acção de apoio tutorial. Esta supervisão é realizada mediante o acompanhamento, por parte da Inspeção, do processo de melhoria da gestão educativa nas escolas.

### **5. Em conclusão**

Quero concluir com a referência inicial à abordagem sistémica que é assumida entre nós, no que respeita à avaliação para a melhoria da qualidade e da equidade na educação, ou seja, para a qualidade escolar. Este enfoque equaciona a qualidade, quer do ponto de vista da melhoria dos resultados escolares, promovendo simultaneamente a integração social e a igualdade de oportunidades, quer a partir das informações que as avaliações de diagnóstico e os resultados do PISA nos proporcionam sobre aquele desempenho. Mas também pretende impulsionar os projectos de auto-avaliação que a própria escola dinamiza, associando, de forma equilibrada, essa auto-avaliação com a avaliação externa e completando a abordagem sistémica com a publicação de indicadores de avaliação que contribuem para a melhoria do ensino, tanto do ponto de vista externo como interno da escola, em consonância com os Objectivos 2010 da União Europeia.

Muito obrigada pela vossa atenção.

## A Perspectiva Austríaca

**Günter Schmid**

*Escola Sir Karl Popper, Áustria*

Nos anos 90, a avaliação de professores na Áustria transferiu-se, gradualmente, do nível administrativo para o contexto pedagógico. Enquanto o inspector do século XXI é visto como alguém que ajuda a promover condições favoráveis à melhoria das escolas, ao invés de supervisionar coisas com as quais não está em contacto, a avaliação de rotina do desempenho dos professores tornou-se uma função do director de escola.

Globalmente, tal parece ser um desenvolvimento lógico, pois redefine ambos os papéis de modo sensato: para uma melhoria global da escola, a autoridade do inspector pode ser utilizada mais beneficentemente, no âmbito da sua recém-adquirida competência de "facilitador", do que o foi enquanto se fez uma interpretação literal do título que designa o seu ofício. Por seu turno, o papel do director de escola tem sofrido mudanças, desde o conceito de "administrador" até ao de "gestor da qualidade", o qual, desempenhado com uma certa dose de persistência, pode resultar num desenvolvimento mais dinâmico das escolas.

Uma ferramenta útil para auxiliar o director da escola nesta tarefa exigente é o designado "Relatório do Director sobre o desempenho do professor" (*Bericht der Schulleitung über die Leistungen eines Lehrers/einer Lehrerin*). Consiste numa ficha de avaliação a preencher e devolver ao órgão de direcção da escola em momentos fulcrais na carreira do professor, como, por exemplo, o final do seu ano probatório. Adicionalmente, os professores podem requerer uma actualização da sua avaliação, caso não estejam satisfeitos com a sua classificação. Neste sistema o professor pode ser descrito como tendo um desempenho 'excepcional', 'de acordo com as expectativas' e 'aquém dos requisitos mínimos'. Este sistema foi desenvolvido há 10 anos por um comité que reunia inspectores, directores de escola e professores.

O formulário do relatório distingue quatro áreas de trabalho docente:

- 1) A qualidade do ensino, num sentido abrangente. Aqui, os tradicionais subitens seriam o planeamento das aulas, estilos de ensino, a individualização do ensino, a gestão da sala de aula, competências para motivar, a avaliação da aprendizagem, ...
- 2) O desempenho do professor no seu papel como educador e facilitador. Aqui, os subitens seriam o ambiente de trabalho criado pelo professor, a atmosfera de trabalho, o apoio individualizado, a distribuição dos papéis em sala de aula, aceitação/encorajamento de processos democráticos, assunção que cada aluno é único e que tem direito ao seu próprio estilo de aprendizagem...
- 3) O desempenho do professor como um elemento da equipa constituída por uma parceria triangular de alunos, professores e pais, que dá a cada escola uma identidade própria. Questões que habitualmente aqui se colocam seriam sobre a disponibilidade do professor para colaborar com colegas

(por exemplo, projectos interdisciplinares), para participar no ensino em equipa, e sobre a sua eficácia no aconselhamento aos pais...

- 4) O contributo pessoal do professor para o desenvolvimento global da qualidade pedagógica da escola, através da sua formação pessoal, cooperação com a administração da escola e pela sua disponibilidade em assumir algumas tarefas administrativas (por exemplo, trabalho de bibliotecário).

Uma vez que eu próprio fui um elemento do comité que desenhou a primeira versão desta ferramenta para a avaliação de professores, sou parcialmente responsável pelos critérios definidos. Actualmente, após 10 anos de permanente desenvolvimento das escolas, modificaria alguns aspectos e complementaria outros, mas no conjunto parece ser um sistema exequível.

Uma vez que o director de escola está profundamente enraizado na vida diária da escola, está numa posição que lhe permite avaliar e classificar a qualidade global do professor, em vez de recorrer à amostra de uma simples aula. Mesmo este instrumento tradicional das inspecções, a visita à sala de aulas, presta-se a múltiplas utilizações dando azo a percepções diversas. Assim, a visita sem aviso prévio pode resultar tanto numa revelação, como numa experiência decepcionante, dependendo de uma infinita variedade de circunstâncias. Constitui um entre muitos instrumentos possíveis, mas em muitos casos faz mais sentido marcar uma visita à sala de aula e pedir ao professor que explique antecipadamente o seu plano de aula. Para um director de escola experiente não constituem problemas distinguir entre um comportamento genuíno por parte do professor e uma farsa, identificar o papel que ele ou ela assume no processo de aprendizagem e definir a sua postura perante os alunos. A sessão de avaliação após a aula, que é no fundo o momento-chave de qualquer inspecção, fornecerá uma ideia detalhada sobre o que o professor deve exigir de si, a sua capacidade de se auto-avaliar e os seus princípios pedagógicos, em geral.

69

Estes últimos aspectos parecem-me, de longe, os mais importantes na avaliação dos professores. Para que se não torne conhecimento teórico numa área especializada, ou tão-pouco brilhantismo metodológico, aquilo que interessa em primeiro lugar é o seguinte: o que torna um professor verdadeiramente eficiente, mais do que qualquer outro aspecto, é uma atitude pedagógica muito específica e a compreensão do seu próprio papel, nomeadamente a abertura ilimitada para quaisquer ideias novas e criativas, por um lado, e um estilo de aprendizagem democrático, por outro.

Porém, estas qualidades são impossíveis de avaliar no quadro de uma "inspecção" tradicional. Tal exige um período mais longo de observação e, ainda mais importante, consultas regulares, formais e não formais, para descobrir a atitude do professor face à aprendizagem, como processo individualizado, e face ao seu próprio papel no processo e também para identificar e apreciar possíveis mudanças e desenvolvimentos na sua atitude.

Por isso, acredito que a avaliação de professores é um processo permanente que apenas pode ser exercido a partir do interior do sistema e que tem de prosseguir ao longo da carreira do professor. Um dos mais deploráveis defeitos do sistema educativo austríaco é o facto de a avaliação oficial cessar a partir do momento em que não estejam previstas mais progressões na carreira do professor. Não menos deplorável, todavia, é o facto de a todos os directores de escola ter sido

confiado um papel crucial na avaliação de professores e desenvolvimento da escola, muito embora não exista uma estrutura ou instrumento oficial para uma avaliação sistemática de directores de escola. Um tipo de *feedback* institucionalizado, não apenas de superiores hierárquicos mas, ainda mais importante, dos "clientes", podia funcionar como um agente poderoso para a melhoria, tanto a nível pessoal como institucional.

Se a avaliação regular tivesse continuidade numa avaliação permanente, externa e interna, e se tal fosse vivido por todos os interessados como informação de retorno útil, podíamos chegar ao ponto da aceitação geral do *feedback* como um bem necessário e mesmo desejável, a cultivar a vários níveis e em ambas as direcções, do topo para a base, bem como da base para o topo.



## Comentário do Moderador

**Natércio Afonso**

*Universidade de Lisboa*

Agradecendo o convite para participar nesta conferência, cabe-me fazer alguns breves comentários a propósito das intervenções anteriores e colocar algumas questões que possam suscitar o debate entre os participantes.

Um primeiro comentário refere-se às dificuldades e limitações dos estudos de educação comparada. Nas intervenções que ouvimos, em especial na do Professor Murillo, ficaram patentes os problemas que se podem colocar quando se fazem estes exercícios de educação comparada, neste caso comparando os dispositivos institucionais de avaliação do desempenho dos professores que existem em diversos países europeus.

Tratando-se de países com diferentes contextos sociais, económicos e institucionais, com diferentes culturas e tradições, em termos da administração do Estado e da provisão pública de educação, é natural que nos confrontemos com realidades educacionais muito distintas. Esta constatação implica que se correm riscos quando se fazem exercícios de comparação, existindo alçapões onde é muito frequente cairmos se não estivermos suficientemente precavidos. Um deles ficou patente na intervenção do Prof. Murillo e tem a ver com a confusão entre o legislado e a realidade, a confusão entre, por um lado, os dispositivos previstos nos instrumentos legais e normativos e, por outro lado, os dispositivos que efectivamente existem e estão em funcionamento nas organizações e nas práticas de administradores e profissionais.

Esta confusão tem muito a ver com a recorrência de uma abordagem administrativa e jurídica da política educativa e da administração da educação. Nesta perspectiva tradicional, cuja ingenuidade a análise das políticas públicas tem vindo a realçar, pressupõe-se que aquilo que existe no terreno é aquilo que está no papel, ou seja, nos instrumentos normativos formais. Em consequência desta confusão, acredita-se que aquilo que está no papel existe de facto no terreno, e que, por outro lado, aquilo que não está legislado ou formalmente consagrado em normativos não existe de facto. Ora, na realidade, ambas as conclusões estão erradas! Há muitas coisas que acontecem na vida das escolas e dos serviços da administração da educação, muitas normas e práticas que são ditadas pelo costume, por regras genéricas, pelos perfis funcionais, pelos dispositivos de gestão, e que não estão formalmente definidas num documento legal sobre organização da avaliação do desempenho.

A tendência é para dizer que como não está regulamentado, como não está escrito em lado nenhum, logo, o normativo não existe e portanto não há avaliação do desempenho. Mas, de facto ela existe. É o que acontece em muitos sistemas descentralizados, onde a avaliação é muito informal, onde os gestores escolares e os responsáveis municipais têm uma capacidade de decisão muito forte e portanto, frequentemente, os dispositivos de avaliação do desempenho dos professores são muito informais, não estão normalizados, ou seja, não se en-

contram formalizados em normativos nacionais. Contudo, a avaliação existe de facto, inscrita nos procedimentos genéricos de gestão de recursos humanos.

Noutras vezes, como foi o nosso caso (refiro-me concretamente à anterior versão do Estatuto da Carreira Docente) pode existir no papel um dispositivo muito detalhado de avaliação do desempenho dos professores, mas que, na realidade, não existia na prática como todos sabemos, ou seja, de facto, não se concretizavam quaisquer procedimentos de avaliação. Pode dizer-se mesmo que, tendo em consideração o seu articulado, tal normativo foi concebido para existir como tal e ser aplicado como uma formalidade, e não para concretizar práticas eficazes de avaliação do desempenho.

Portanto, em estudos de educação comparada é preciso ter atenção ao que, de facto, estamos a comparar. Comparamos normativos, instrumentos legais, ou comparamos dispositivos e procedimentos concretos?

Este problema fundamenta a pergunta que vou fazer aos nossos convidados e que, justamente, procura relacionar, na política de avaliação do desempenho dos docentes, a produção de dispositivos institucionais com a sua gestão, ou seja, aquilo que na cultura anglo-saxónica se designa por "implementação". Para além daquilo que nos disseram sobre o modo como os dispositivos estão montados em cada um dos três países, tendo em consideração que a questão da avaliação do desempenho dos professores é uma questão polémica, crítica, é uma questão geralmente difícil, quais são as vossas dificuldades, do ponto de vista político e técnico? Ou seja, quais são os problemas que não estão resolvidos nos vossos dispositivos, independentemente do que está legislado?

72

Em segundo lugar, há outra questão que gostaria de sublinhar – e aqui faço uma chamada de atenção para sublinhar uma observação que a Senhora Ministra referiu na sua intervenção de abertura desta conferência. Trata-se da necessidade de estabelecer uma distinção clara no desempenho do professor enquanto profissional e enquanto funcionário. O professor de uma escola pública é, ao mesmo tempo, um profissional e um funcionário, tem deveres como profissional e tem deveres como funcionário (neste caso, funcionário público, membro de uma organização da administração pública). Será que estas duas valências não deveriam ser conceptualmente separadas e serem trabalhadas de maneira diferente?

Não vi esta distinção claramente assumida nas intervenções que ouvimos sobre os sistemas de avaliação em uso noutros países. Contudo, parece-me uma distinção importante, porque tem consequências relevantes no que diz respeito à forma como conceptualizamos o envolvimento dos professores, enquanto corpo profissional, nos processos de avaliação do seu desempenho. Se pensarmos nos professores como profissionais, temos que pensar que a avaliação do desempenho desses profissionais tem que ter uma raiz profundamente endógena na profissão. Uma parte significativa da avaliação do desempenho profissional deve estar, portanto, radicada no interior da profissão, no pressuposto de que há outros elementos do desempenho docente que têm a ver com o desempenho enquanto funcionário, enquanto membro de uma organização, havendo assim necessariamente outras vertentes a considerar, outros indicadores que são exógenos à profissão. Portanto, existe esta questão do envolvimento dos professores, enquanto corporação, na avaliação do desempenho individual como

um requisito do reconhecimento da sua profissionalidade. Porque não vale a pena falar em promoção da profissionalidade dos professores se, depois, os dispositivos que estão montados desvalorizam essa profissionalidade. Esta é uma das questões que a actual revisão do sistema de avaliação do desempenho dos professores em Portugal resolve com alguma felicidade, pelo menos do ponto de vista formal. Com efeito, o dispositivo previsto repousa, em grande medida, nos professores que asseguram funções de gestão intermédia, afastando-se de modelos em uso noutros países onde o dispositivo de avaliação é exógeno à profissão, com recurso a inspectores e outros avaliadores externos à profissão.

Contudo, esta sua natureza endógena não garante o seu sucesso. Tudo depende daquilo que vai acontecer na prática. E aqui sublinho uma outra observação da Senhora Ministra: o dispositivo de avaliação de professores que vier a existir na prática, na realidade de cada escola, irá depender, em grande medida, dos próprios professores e da sua capacidade para o entenderem como uma oportunidade e não como uma ameaça.

Se ele for entendido como uma oportunidade, importará saber o que é que se pode construir a partir daqui, do ponto de vista da defesa e do aprofundamento do profissionalismo docente, ou seja, como é que se pode partir deste dispositivo para melhorar a profissionalidade docente. Se for esta a perspectiva, aquilo que necessariamente vai acontecer na prática, em cada escola, em cada departamento, será diferente daquilo que acontecer se o pressuposto for o de que se trata de uma ameaça, levando os professores a uma atitude defensiva.

O novo estatuto cria este dilema, com o qual os profissionais da educação se confrontam neste momento. O dispositivo de avaliação de professores, tal como está formalmente definido, não vai desaparecer, veio para ficar. Contudo, o seu impacto na vida das escolas, na promoção da credibilidade da profissão, na qualidade do ensino e no sucesso escolar, tudo vai depender da forma como será gerido pelos professores em cada escola: Como uma oportunidade de afirmação da profissionalidade docente? Como ameaça ao *status quo* corporativo, contra direitos e privilégios adquiridos?

73

Assim, as perguntas que faço aos nossos convidados são as seguintes:

- Quais os pontos negros dos vossos dispositivos?
- Quais as dificuldades de aplicação?
- Quais as questões que ainda não conseguiram ultrapassar?
- Será que, nos vossos países, a questão da avaliação dos professores é uma questão inócua, pacífica? Será uma questão consensual nas vossas sociedades?



# 6

## Visão-síntese da Conferência

*José Matias Alves*

*Escola Secundária de Gondomar*

Duas notas prévias e doze pontos para pensarmos e praticarmos a avaliação dos professores

Começo, então, pelas notas prévias. A primeira diz que o relato deste seminário internacional é uma missão quase impossível. E para que a possibilidade exista, opto por destacar os fios mais impressionantes, procurando articular a aparente desordem tópica.

A segunda serve para referir que estamos aqui reunidos porque temos a consciência dos problemas (de diversa origem, natureza e complexidade) que entram o desenvolvimento do sistema de educação e formação, mas não estamos conformados nem resignados com a situação e acreditamos que somos capazes de os enfrentar e progressivamente os equacionar e ultrapassar.

Passando ao enunciado dos tópicos que, segundo o ponto de vista do relator, marcaram este dia comunicação, reflexão e debate:

75

- 1.º Se temos problemas é importante reconhecer a importância do conhecimento para compreender e intervir. Avaliar é, em grande medida, um processo de conhecimento. Este sentido, que foi referido de forma mais ou menos explícita em diversas intervenções, convoca-nos para uma postura de humildade (não sabemos tudo e é sempre bom aprender em diferentes espaços e tempos) e desejo de crescimento e melhoria da acção profissional. Avaliar é conhecer para melhorar.
- 2.º Mas o conhecimento não "pré-existe" aos sujeitos. Tem de ser construído nos locais concretos da acção. Daí a importância do debate informado, exigente, participado. O saber é (quase) sempre contingente, conjectural, contextualizado. E não dispensa cada um dos autores do projecto educativo.
- 3.º A necessidade de gerar equilíbrios entre múltiplas tensões: entre os indivíduos, entre o indivíduo e a organização, entre valores, entre visões e funções avaliativas, por vezes antagónicas. E daí as vantagens das redes, das triangulações, da negociação e dos compromissos.
- 4.º A centralidade da avaliação em termos gerais e em particular das escolas e dos professores. Conjugam as múltiplas dimensões avaliativas: o dentro e o fora, a externa e a interna, a formativa e a sumativa, o controlo e o desenvolvimento profissional (e organizacional). A pressão e a exigência, o apoio, o estímulo e o reconhecimento. E ainda: não dar com a mão esquerda o que se retira com a mão direita; não seguir o preceito evangélico do 'não saibas a tua mão direita o que faz a tua mão esquerda', como por vezes acontece na acção administrativa.

- 5.º A importância do factor tempo. Tempo para ver. Tempo para saber ver. Tempo para aprender. Tempo para persuadir. Tempo para sentir a mudança para melhor.
- 6.º A missão do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores. Não temos uma tradição de avaliação consistente. São comuns os medos e os receios. Muitas vezes, a avaliação está sitiada num “octógono” de forças. Daí mais se justificar um papel singular deste novel conselho: de escuta, orientação, regulação; da construção participada; da credibilização dos professores e da função social da escola.
- 7.º Da necessidade da mudança de paradigma. De um paradigma do controlo burocrático, da conformidade, da desconfiança, da sanção e da punição para um paradigma do suporte profissional, da exigência, do reconhecimento, da contratualização e da prestação de contas.
- 8.º Da necessidade de conjugar uma visão e uma prática negociada da avaliação que implique os actores/autores na definição das regras do jogo. Clarificação do sentido da acção avaliativa, transparência de processos, rigor de procedimentos, justiça nos resultados.
- 9.º Da imagem profissional que queremos ser. Da imagem que querem que sejamos. Da imagem que aceitamos que nos imponham. Funcionário, técnico, profissional. Destas opções deriva uma série alargada de implicações avaliativas. O jogo avaliativo que os professores vão ter de jogar será marcado pela prática profissional que tenderem a adoptar.
- 10.º Da avaliação como partilha de olhares cruzados. A partilha pressupõe confiança. A construção da confiança exige tempo e espaço para o encontro, para a produção, para a avaliação. Para colocarmos os medos em cima da mesa. Para vermos as vantagens deste outro modo de trabalhar. Seria bom que tempo não lectivo fosse repensado e praticado a esta luz.
- 11.º Foram aqui apresentadas diversas metodologias e sistemas de avaliação de professores. O que pode gerar interrogações e perplexidades. Qual o melhor? Não há um melhor. Mas oportunidades de aprendermos e fazermos gerar em cada escola oportunidades de aprendizagem. Não há chave mágica, tipo chapa 5 de aplicação universal. Há, pois, o desafio da aprendizagem individual e organizacional; desafio de fazer gerar mais saberes, mais poderes para os colocar ao serviço da melhoria das aprendizagens plurais dos alunos. E, sob este prisma, esta conferência será completamente inútil se não fizer germinar estas sementes.
- 12.º Da importância do modelo de governação da escola pública. Pensar e praticar uma avaliação da escola, dos professores, dos funcionários, de modo a fazer da escola uma entidade mais inteligente, mais autónoma, mais responsável e mais eficaz. Através da consistência e continuidade das políticas, da contratualização, que tem de visar a melhoria contínua dos resultados académicos, mas também sociais e pessoais dos alunos. E do mesmo passo, das práticas profissionais dos professores.

O desafio também está nas nossas mãos. A avaliação será em certa medida o que os professores nos diferentes contextos da acção quiserem, souberem e puderem fazer.

# 7

## Discurso de Encerramento da Conferência

*Jorge Pedreira*

*Secretário de Estado Adjunto e da Educação*

A minha intervenção foi tornada mais fácil pela intervenção do Dr. Matias Alves, que veio, de facto, colocar alguns dos pontos fundamentais deste debate e desta conferência de uma forma que permite ajudar-nos a reflectir e a definir as opções fundamentais de uma política para a avaliação do pessoal docente.

A avaliação é hoje um elemento fundamental da acção política. Quando falamos da sociedade do conhecimento e da construção de uma sociedade do conhecimento significa que estamos a falar de uma sociedade em que a acção política tem que se basear, cada vez mais, sobre esse conhecimento e tem de prestar contas relativamente ao conhecimento produzido.

Esta conferência é, naturalmente, um meio para que as opções que o Governo terá de tomar, a muito curto prazo, em matéria de avaliação dos professores se baseiem no conhecimento.

E, nesse sentido, queria, por isso, desde já, em primeiro lugar, agradecer a participação dos conferencistas, daqueles que nos vieram trazer os resultados da sua investigação e os resultados das suas experiências; agradecer àqueles que, com a sua participação, enriqueceram o debate e felicitar o Conselho Científico para a Avaliação dos Professores, na pessoa da sua Presidente, Doutora Conceição Castro Ramos, pela realização desta reunião que me parece, a todos os títulos, muito importante e da qual retiraremos, certamente, as conclusões necessárias nas quais havemos de basear as nossas opções.

A avaliação, como disse, constitui um elemento essencial de toda a esfera de intervenção do Estado. Numa sociedade moderna, hoje, não é aceitável excluir desta avaliação nenhum dos elementos de intervenção na esfera pública, uma avaliação das instituições, seja daquelas que executam e regulam, seja daquelas mesmo que avaliam e fiscalizam, uma avaliação dos agentes, uma avaliação das políticas. É absolutamente necessário que mantenhamos sempre esta abertura para a avaliação. E isto porque, na esfera pública, se joga fundamentalmente a questão do bem comum e do bem público e, no caso da educação, aquilo que está em causa, fundamentalmente, é um bem público.

Originalmente, o desenvolvimento dos sistemas educativos teve por base dois tipos de necessidades. Por um lado, as necessidades que a industrialização criou, de uma mão-de-obra minimamente qualificada e suficientemente disciplinada para entrar no trabalho das fábricas e dos serviços complementares e, por outro lado, na necessidade de formação de cidadãos que aceitassem a legitimidade de um poder que já não se baseava, exclusivamente, no direito divino dos

monarcas e que tinha de encontrar na própria ideia de nação uma nova fonte de legitimidade.

Mas, nas sociedades e nos estados modernos esse já não é o objectivo dos sistemas educativos. Nas sociedades e nos estados modernos o que está em causa são os novos direitos – direitos económicos e sociais – que constroem uma cidadania moderna. E, neste sentido, o principal objectivo, a principal missão do sistema educativo é propiciar a todos os cidadãos, independentemente do seu ponto de partida, independentemente das suas condições sociais e culturais, da sua raça, do seu sexo, da sua cultura, da sua língua, é proporcionar-lhes as condições de desenvolver até ao fim as suas capacidades. É essa a missão do sistema educativo e é em função desse objectivo que devem ser medidas a sua eficácia e a sua eficiência. É evidente que a sociedade – que, de diferentes maneiras, mas, muitas vezes, de forma generosa, coloca recursos ao serviço deste sistema – tem o direito, diríamos mesmo, o dever, de aferir se o sistema corresponde com eficácia e eficiência ao objectivo e à missão que lhe está confiada. A avaliação constitui, por isso, um instrumento fundamental da garantia da qualidade, porque só um sistema educativo de qualidade poderá responder a esta missão.

Muitas vezes se tem procurado opor qualidade a equidade. Nada de mais injusto: qualidade e equidade são, justamente, duas faces da mesma moeda e onde a qualidade falhar, a equidade falhará certamente, porque aqueles que são mais desfavorecidos, que não têm meios para encontrar formas complementares para além do sistema educativo proporcionado pelo Estado, serão as principais vítimas da falta de qualidade do sistema. Os outros encontram sempre forma de equilibrar aquilo em que o sistema falhar. Portanto, é necessário que saibamos sempre onde estamos, do ponto de vista da eficácia do sistema relativamente a estes objectivos de equidade e qualidade, para podermos corrigir o que está mal e para podermos desenvolver o que está bem, para difundirmos as boas práticas, para corrigirmos a distância entre as melhores práticas e as práticas médias e para corrigirmos e erradicarmos as práticas erradas. A avaliação é uma condição para podermos fazer isto. A avaliação é, também, uma condição para investirmos de autonomia as instituições, os indivíduos e os agentes.

Sem avaliação, a ideia de autonomia não faz sentido, porque é condição, também, da própria autonomia a prestação de contas pelo seu exercício.

Nesse sentido, é necessário difundir as práticas de avaliação. É necessário que o projecto de avaliação das escolas prossiga, se consolide e produza resultados. É necessário que a avaliação dos agentes e dos principais, dos fundamentais, agentes do processo e do sistema educativo, que são os professores, se faça efectivamente, não que se faça de uma forma aparente, mas que se faça efectivamente.

Não é fácil, como aqui vimos, introduzir um sistema de avaliação porque, se exigimos que o sistema educativo produza equidade, é necessário que o sistema de avaliação seja, também, baseado na equidade e no direito de cidadania que os próprios destinatários desse sistema têm.

E não é fácil, porque, tal como disse aqui esta manhã a Senhora Ministra da Educação, e como lembrou há pouco o Professor Natércio Afonso, não há



nenhum modelo que seja perfeito, não há nenhum critério que seja perfeito, não há nenhum instrumento que seja perfeito, não há nenhum avaliador que seja perfeito. Todos têm os seus problemas, todos são susceptíveis de crítica, mas não podemos encontrar nesses problemas, nos defeitos que cada um individualmente tem um álibi para evitar que a avaliação se faça. Muitas vezes, por trás da crítica, aquilo que existe é o álibi para que não se faça a avaliação. Evidentemente, todos os critérios, os instrumentos, os avaliadores são susceptíveis de crítica. Muitas vezes, como disse o Dr. Matias Alves, se critica a discricionariedade ou a subjectividade, mas é exactamente pela multiplicação dos critérios e pela adequação dos avaliadores que podemos construir um sistema baseado não numa objectividade illusória, mas na inter-subjectividade que produza um sistema justo e equilibrado. Não existe nenhum modelo teórico ou conceptual perfeito, pronto a vestir, que nos garanta o sucesso. Todas as medidas e todos os sistemas se têm de adequar a contextos concretos, a contextos do sistema, a contextos da cultura das instituições e dos indivíduos e, em particular, a contextos históricos precisos que são uma herança que tem que ver com as práticas instituídas de há muito: existência ou não existência de mecanismos de garantia da qualidade da formação inicial e contínua dos profissionais, do êxito ou inêxito, da suficiência ou insuficiência desses mecanismos de garantia da qualidade. Mas também tem que ver com a herança e as práticas instituídas, herdadas do próprio sistema de avaliação dos professores. Não é o mesmo desenvolver um sistema de avaliação de professores em culturas profissionais em que a tradição da diferenciação está instalada e em culturas profissionais em que, exactamente, o oposto é a regra.

Aquilo que tivemos em Portugal, compreensivelmente em função da reacção ao autoritarismo do sistema herdado da ditadura, foi o sistema da indiferenciação da carreira dos professores do 1.º ciclo e dos restantes ciclos dos ensinos básico e secundário. Veja-se como, apesar de virtualmente haver possibilidade de alguma diferenciação no Estatuto de 1990, alterado em 1998, pela forma como foi apropriado e aplicado pelo sistema eliminaram-se todas ou quase todas as possibilidades de diferenciação. É necessário, pois, construir um sistema baseado em vários equilíbrios – equilíbrios entre as dimensões da avaliação – entre a dimensão ética e deontológica da avaliação (elemento sobre o qual temos de reflectir e as associações profissionais de professores têm, julgo eu, um papel muito importante a desenvolver neste aspecto), uma dimensão profissional científico-pedagógica que é, também, extremamente importante, uma dimensão do contributo para a organização que é a escola. Muitas vezes, com a ideia generosa de que é uma comunidade, e é e deve ser uma comunidade, tendemos a esquecer que a escola é uma organização que tem uma missão e uma finalidade e que se deve organizar em função dessa missão e dessa finalidade.

Essas dimensões ética, profissional e organizacional têm que se cruzar com uma avaliação baseada em objectivos, em competências, em atitudes. É fundamental que tenhamos, também, desse ponto de vista, um equilíbrio na avaliação.

É fundamental que sejamos capazes de desenvolver instrumentos que possam medir e circunscrever à área de intervenção do docente, para não confundirmos aquilo que releva da actividade do docente com aquilo que releva da actividade da escola ou, até, do contexto social e económico. E temos de ser capazes de criar um sistema que crie um equilíbrio entre a negociação e a responsabilidade

de e entre as garantias e a eficácia, porque se desenvolvermos regras a mais, poderemos ter muitas garantias, mas poderemos ter, também, um sistema burocrático, autofágico, que nada produzirá, a não ser mais trabalho para as escolas e para os professores. Mas, por outro lado, não podemos cair na tentação de extrema simplificação de autonomia, sob o risco de introduzir mecanismos de discricionariedade excessiva, de injustiça e de iniquidade.

A tarefa é, portanto, difícil, o caminho é estreito. Entre todos os caminhos de que falava o Dr. Matias Alves que se nos apresentam, não há nenhum que saibamos de antemão que estará fadado ao êxito. Se soubermos, apesar de tudo, eliminar todos aqueles que sabemos fadados ao fracasso, já não será mau. Faremos o caminho andando. Como dizia o poeta, "camintero, no hay camino, se hace camino al andar". E o caminheiro é, assim, fundamentalmente, como lembrou a Senhora Ministra, o professor. Haverá, naturalmente, uma responsabilidade muito grande de quem definirá as regras, mas na própria definição das regras não estará, certamente, o segredo do êxito ou do fracasso do sistema, este estará, sobretudo, na forma como for assumido por aqueles que nas escolas serão os actores desse sistema. E lembremos que, tal como está já definido no Estatuto da Carreira Docente, os actores são os professores, seja na qualidade de avaliadores, seja na qualidade de avaliados, porque não temos um sistema de avaliação exterior aos professores, a não ser no caso dos coordenadores de departamento. Temos um sistema que é, fundamentalmente, interno aos professores, que conta com a sua auto-avaliação em primeiro lugar e com a sua avaliação entre pares e entre profissionais e, portanto, correrá tanto melhor a avaliação quanto mais ela for apropriada e quanto mais as pessoas desejem que ela corra melhor.

80

Muito obrigado.

## Siglas e Acrónimos

CERI	Centre for Educational Research and Innovation, OCDE
CITE	Classificação Internacional Tipo de Educação
CRVCC	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
CCAP	Conselho Científico para a Avaliação de Professores
ECD	Estatuto da Carreira Docente
EUA	Estados Unidos da América
LOE	Lei Orgânica da Educação (Espanha)
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

