

Exmos. Senhores:

Presidente da República

Presidente da Assembleia da República

Primeiro-Ministro

Ministra da Educação

Provedor de Justiça

Presidente da Comissão Parlamentar de Educação

Directora Regional de Educação do Norte

Presidente do Conselho Geral Transitório

Presidente do Conselho Pedagógico

Presidente do Conselho Executivo

Membros da Comissão de Avaliação

Os professores do Agrupamento de Escolas de Eiriz abaixo-assinados, decidiram em reunião, realizada a dezoito de Novembro, tomar posição sobre a Avaliação de Desempenho Docente, através do seguinte documento e pelas razões que nele se explicitam.

“(…) as metodologias de avaliação correspondem a construções científicas que actuam sobre «juízos de valor» de forma a transformá-los em «juízos com utilidade»”.

E. G. Guba e Y. S. Lincoln (1989)

O processo de Avaliação do Desempenho Docente, instituído pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, determina, no seu artigo 4º, que a avaliação de desempenho se concretiza em quatro dimensões, a saber: vertente profissional e ética; desenvolvimento do ensino/aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Refere, também, o mesmo decreto, no seu artigo 9º, que os objectivos individuais são fixados, por acordo entre os avaliadores e o avaliado, no início do período em avaliação, redigidos de forma clara e rigorosa, de modo a aferir o contributo do docente para a concretização dos objectivos e metas constantes no Projecto Educativo e no Plano Anual de Actividades do Agrupamento de Escolas.

Ora, o PAA deve decorrer do PE e concorrer para a monitorização das aprendizagens dos alunos, percorrendo caminhos de sucesso contextualizados. Deve sempre partir das vivências e dos interesses dos alunos, das suas realidades, do seu contexto sócio-cultural e, por isso, do currículo local, para atingir o currículo nacional e o sucesso educativo destes e, nesse sentido, pode acautelar, no Regulamento Interno, que a avaliação de desempenho tenha, também, por referência, os objectivos fixados no Projecto Curricular de Turma.

Se assim não for, a escola será cada vez mais reprodutora das assimetrias sociais e, como tal, exclusiva. *«A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no seu âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente»* (Bourdieu, 2001: 485).

No momento actual, em que tudo se pede à escola, aparece este modelo de avaliação de desempenho da actividade docente que, embora seja apelidado de colaborativo e formativo, está inquinado desde a sua génese, quer porque impõe responsabilidades individuais a causas e factores que são organizacionais e colectivos, quer porque estabelece uma seriação e estrangulação da carreira, através de factores alheios ao avaliado, numa perspectiva hierarquizante e unilateral, burocrática e redutora, que concebe a avaliação como um correctivo numa espécie de produto a quantificar cujo objectivo é que alguns, muito poucos, alcancem o mérito pelo demérito dos muitos outros, numa perspectiva exclusivamente economicista, que em nada favorece os alunos, o ensino e a aprendizagem, mas que se traduz na existência de mão-de-obra barata, como se a carreira docente não fosse de técnicos especializados.

Um modelo de avaliação do desempenho docente tem, em primeiro lugar, de ser conhecido e compreendido pelos professores, e estes têm de sentir a garantia de que a sua efectiva exequibilidade é uma mais-valia pessoal e profissional. Por outro lado, tem de perspectivar, realística e consensualmente, propósitos que contribuam para o progresso da qualidade do trabalho pedagógico que vise um verdadeiro aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos.

Avalia-se dentro de uma pedagogia interactiva, em que a definição de objectivos terá obrigatoriamente de ser a melhoria das partes para melhorar o sistema, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento das escolas, do ensino e da educação. É esta a dimensão que deve ser privilegiada na avaliação dos alunos e, por maior força de razão, na avaliação dos professores.

Quando se define o perfil do professor diz-se que este deve: organizar e estimular situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho; trabalhar em equipa; participar na gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e

administrar a sua própria formação contínua, na linha de Perrenoud. Temos de saber construir a escola com uma cultura profissional colaborativa e de avaliação conjunta e com a justa percepção de que o que se passa na escola marca a personalidade de quem formamos e a qualidade do ensino que ministramos.

No âmbito das diferentes dimensões em que se desenvolve a profissão docente, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores, no ponto 1.3 das Recomendações nº 2/CCAP/2008, de 7 de Julho, é inequívoco ao referir: “(...) *Cada escola centre o seu esforço e atenção fundamentalmente sobre a dimensão do desenvolvimento do ensino e das aprendizagens, articulando-a com as restantes dimensões, de acordo com a própria situação particular e a dos respectivos avaliados (...).*” o que, na realidade, não é respeitado neste modelo de avaliação ao dar enfoque a dimensões perfeitamente marginais ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

Aquilo que se passa hoje na escola nada tem a ver com esta dimensão. Sobrecarregados que estamos com reuniões sucessivas, cujo único objectivo é meramente burocrático, com o propósito exclusivo de viabilizar um modelo que é, de todo, arbitrário, competitivo, na pior acepção do termo, e segregador, sem transparência nem rigor, fica, necessariamente, para segundo plano a única razão de existência das escolas – os alunos, a sua formação e as suas aprendizagens, com graves prejuízos para todos os elementos da comunidade educativa.

A valorização profissional não se restringe a um mero enunciado cumulativo e sumativo, conforme a intencionalidade preponderante deste modelo de avaliação. Os critérios de avaliação estabelecidos no modelo expressam condicionalismos graves, por imporem a aferição entre variáveis totalmente fora da capacidade de intervenção do docente, de que são exemplos; os resultados escolares dos alunos e o abandono escolar, aspectos bem evidenciados nas Recomendações nº2/CCAP/2008, de 7 de Julho, emanadas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores, que, no seu ponto 4, se pronuncia desta forma: “(...) *De momento, não existem instrumentos de aferição para determinar com objectividade o progresso dos resultados escolares dos alunos, dada a multiplicidade e complexidade dos contextos em que as aprendizagens se fazem(...)*”. Ainda no mesmo documento se pode ler: “(...) *No contexto de complexidade do processo de aprendizagem, não é possível determinar e aferir com rigor até que ponto a acção de um determinado docente foi exclusivamente responsável pelos resultados obtidos, conforme a literatura científica consensualmente refere (...).*” No ponto 4.6 deste mesmo documento, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores refere que: “(...) *No caso particular da aplicação do processo de avaliação de desempenho no ano escolar de 2008-2009, o progresso dos resultados escolares dos alunos não seja objecto de aferição quantitativa (...)*”.

Relativamente ao abandono escolar, deveria ser do conhecimento de todos que este não é um problema que possa ser resolvido apenas pela escola, no seu colectivo e, muito menos, através de contributos avulsos traduzidos em objectivos individuais de professores. As suas causas são complexas, e têm de ser tratadas como tal, no âmbito da rede social e das parcerias que na e com a escola possam e devam trabalhar. Desta complexidade de causas podemos elencar as mais pertinentes, já sobejamente estudadas por vários autores: dependem da escola, do indivíduo e do contexto externo (Abbot, Hill, Catalano & Hawkins, 2000); do insucesso escolar, das reprovações, da indisciplina, do absentismo, das atitudes negativas em relação à escola (Almeida & Ramos, 1992); dos problemas sociais, das expectativas, do número, excessivamente elevado, de alunos por turma, da falta de resposta às necessidades e preocupações dos alunos, das ofertas curriculares reduzidas por parte das escolas, de alguns alunos serem mais velhos que a maior parte dos colegas (Beekhoven & Dekkers, 2005); de factores familiares, económicos, sociais e demográficos (Nowicki, Duke, Sisney & Tyler, 2004); e são múltiplas, internas e externas à instituição escolar (Benavente e Al., 1994). Conforme é referido por vários autores (e. g. Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000; Lee & Ip, 2003; Christenson & Thurlow, 2004; Nowicki, Duke, Sisney, Stricker & Tyler, 2004), a redução deste fenómeno apenas poderá ser perspectivada a partir de uma intervenção que abranja todos os sistemas em que o indivíduo está inserido, o seu sistema familiar, a escola e as políticas educativas ao nível nacional. É com esta panóplia de problemas e de condicionalismos que as escolas e, particularmente, os professores se deparam, sem recursos físicos e, sobretudo, humanos que com eles trabalhem para a resolução deste tão grave problema. Desde 1998, aquando da publicação do Decreto-lei 115-A, que está prevista a criação dos SPO nas escolas mas, pelo menos na nossa, não passou de mera intenção.

Não podemos aceitar que avaliação de desempenho da nossa profissão se transforme num mero procedimento de controlo burocrático-administrativo que: hierarquiza professores pelas tarefas e não pelas competências; pelos níveis classificativos dos alunos e não pelos resultados sociais; pelo número de faltas a que legalmente têm direito e não pela eficiência e condições da presença; pela obediência acrítica e não pela confrontação de ideias.

Não podemos permitir quotas de avaliação, com todas as consequências perversas que tal acarretará no futuro da carreira, quando todos nós temos como objectivo perseguir padrões de excelência, assentes em conhecimentos, capacidades e competências;

Não podemos aceitar que nos transformem em burocratas que passam horas a construir e a preencher grelhas de avaliação e a fazer planos de aula, para alguém observar, sem qualquer formação para tal, ignorando aqueles que são o nosso público e a única razão da nossa existência como profissionais – as pessoas dos alunos.

Não reconhecemos competência para sermos avaliadores e avaliados, numa relação de inter-pares, quer pelas funções que desempenhamos como professores, quer pela formação que temos, em nada condicente com tal função, reconhecendo que isso conduzirá a enorme subjectividade e arbitrariedade, incompatível com os princípios éticos por que pautamos o nosso exercício profissional.

No que se refere aos avaliadores, reconhece-se hoje que as competências evidenciadas por muitos docentes no domínio da supervisão pedagógica e da avaliação de desempenho não são, linearmente, transferíveis para o sistema de avaliação inter-pares.

Conforme refere o Conselho Científico para a Avaliação de Professores, a formação dos avaliadores e avaliados deve ser obrigatória e objecto de uma rigorosa acreditação, se pretendermos atingir a desejada credibilidade científica e pedagógica.

Analisando a panóplia de instrumentos de registo que integram o modelo de avaliação de desempenho docente, consideramos que estes não seguem os preceitos científicos necessários, o que tem consequências negativas na indispensável robustez que os deveriam nortear. É sempre bom lembrar que este se refere a um instrumento “*ad hoc*”, ou seja, feito à medida, que pretende medir o desempenho e, por conseguinte, interferir na gestão do pessoal docente.

Conforme se poderá entender facilmente, a sua formulação não deve nem pode resultar de um processo onde a superficialidade e a ligeireza vigorem. Exige-se, por conseguinte, que a elaboração destes instrumentos siga todos os procedimentos científicos e metodológicos que os regem, como forma de reduzir ao máximo a subjectividade que os enformam e de isolar a interferência negativa que os fenómenos associados à observação e à avaliação acarretam, nomeadamente, a *reactividade*, relativa ao avaliado, a *expectância*, relativa ao avaliador, bem como o efeito de halo, o efeito da tendência central, o efeito da generosidade, o efeito da mediocridade e demais erros que o sistema, previsivelmente, induz. Neste âmbito, a premissa que deve estar sempre presente é -nos referida por Anguera (1990), uma das melhores especialistas nesta temática quando refere que “*jamais se poderá medir o que não se pode definir*”.

Pelas consequências que emergem da aplicação deste modelo de avaliação, os instrumentos que o integram não se encontram devidamente testados, ou seja, nada se sabe sobre a sua fiabilidade, validade e objectividade, requisitos elementares na garantia do controlo e consistência dos dados que se irão registar. Sobre este assunto, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores, nas suas Recomendações nº 2/CCAP/2008, de 7 de Julho CCAP, ponto 4, refere mesmo que “*(...) A produção de instrumentos de aferição fiáveis e de reconhecida credibilidade científica é uma tarefa complexa e morosa, a desenvolver por instâncias competentes e alheias ao processo de avaliação de desempenho (...)*”.

Levantam-se-nos ainda questões de âmbito legal, a saber:

1 - O artigo 6º, ponto 2, do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, não é respeitado, ao não serem tomadas em consideração as recomendações formuladas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (Recomendações nº2/CCAP/2008, de 7 de Julho).

2 - A imprecisão expressa no artigo 8º, ponto 1, alínea b), do Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro, no que se reporta ao contexto socioeconómico.

3 - O carácter extremamente subjectivo inerente à definição dos objectivos individuais, conforme o estipulado no artigo 9º, ponto 2, alínea e), do Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro (relação com a comunidade).

4 - A avaliação efectuada pelo coordenador de departamento curricular estar imbuída de grande subjectividade nos moldes em que a mesma é considerada no artigo 17º, ponto 1, alínea c), do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro (ponderação do envolvimento e relação pedagógica com os alunos).

5 - A obrigatoriedade de definição de objectivos individuais dentro de condicionalismos que escapam ao controlo do docente conforme o expresso no artigo 9º, ponto 2, alíneas a) e b), do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro (resultados escolares e abandono escolar dos alunos).

6 - O pressuposto de um carácter igualitário de todos os alunos/turmas, ao extrapolar médias de uma disciplina para as demais médias do ano de escolaridade e das outras disciplinas curriculares (artigo 16º, ponto 5, alínea b), do Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro).

7 - A desigualdade promovida, ao serem contemplados e comparados os resultados escolares dos alunos com as provas de avaliação externa (artigo 16º, ponto 5, alínea c), do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro), agravada pelo facto de se estarem a comparar procedimentos distintos no processo de avaliação.

8 - A arbitrariedade que o artigo 21º, ponto 4, do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, gera (fixação de percentagens máximas para a atribuição das classificações de *Muito Bom* e *Excelente*) ao originar um verdadeiro sorteio, decorrente da escola onde se lecciona.

9 - O limitar de um direito, através do artigo 21º, ponto 5, do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, exigindo 100% de cumprimento do serviço lectivo para a menção qualitativa de *Excelente*.

10 - O não cumprimento do artigo 29º, alínea b), do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, cria desigualdades, num processo que se pretende igualitário (avaliação do coordenador de departamento por um inspector com formação científica na área do departamento do avaliado).

11 - A injustiça e a arbitrariedade de um concurso que atribuiu, de um modo casuístico, as “competências” de avaliador.

12 - A legalidade da imposição de uma “derrapagem orçamental” determinando, com carácter de retroactividade, uma alteração ao decreto que regulamenta a avaliação dos professores, dispensando as escolas da obrigatoriedade de publicar a delegação de competências em Diário da República, através da aplicação dos efeitos legais de uma proposta de lei orçamental ainda não aprovada e que só entrará em vigor em Janeiro de 2009.

13 - A base de sustentação legal para a criação de uma “central de dados” *on-line*, como a agora anunciada aplicação informática, e já parcelarmente posta em prática, sem qualquer sustentação no articulado legal que consubstancia o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, além de se nos afigurar ser uma violação grosseira do carácter particular que enforma a negociação dos objectivos individuais entre avaliador e avaliado.

Para além de todas as dúvidas atrás expressas, acresce ainda que, no caso concreto do nosso Agrupamento de Escolas, só na última semana foi aprovado um apêndice ao PE, designado por missão orgânica, que estabelece algumas metas para o Agrupamento. O PAA não foi elaborado, tendo em vista tais metas porque, obrigatoriamente, teve de ser feito no início do ano lectivo, quando ainda não estavam definidas, e o PCA não existe. São estes os documentos fundamentais e estratégicos, a partir dos quais se deve orientar toda a actividade educativa e só a partir destes se poderia, mesmo nesta monstruosidade burocrática que é o actual modelo de avaliação de desempenho, traçar os objectivos individuais.

A definição de objectivos individuais, neste contexto, a ser estabelecida, constituir-se-ia como uma enorme falácia, e faria parte da escalada de «folclore» que vai crescendo nas escolas, e que em nada acrescentam à missão de educar/formar. Pelo contrário, o espírito crítico e a reflexividade, tão necessárias a todos os membros da comunidade escolar, vão sendo cada vez mais calados. Perde-se, assim, a cidade educativa.

Considerando ainda que, no caso da EB 2,3, nenhum dos colegas incumbidos de avaliar tem qualquer preparação científica para o fazer, o prosseguimento deste processo colocá-los-ia em situações, no mínimo, constrangedoras, ao ter que observar/avaliar aulas de áreas científicas que lhes são alheias, como se a didáctica fosse algo de generalista e de senso comum, originando situações, no mínimo caricatas, como por exemplo: professores de EVT, a avaliar uma aula e um professor de Educação Física ou de Educação Musical, ou professores de Inglês a avaliar uma aula e um professor de História ou de Educação Especial, entre outras.

Por tudo o que atrás fica exposto, entendem os professores abaixo-assinados que, para além de discordarem do actual modelo de avaliação, por considerarem que não estão salvaguardados os princípios de justiça, equidade e universalidade, preceituados na Constituição, não estão reunidas, neste momento, as condições mínimas para poderem, em

consciência, elaborar o seu PIDP, em observância aos preceitos legais, pelo que decidem não apresentar objectivos individuais e, como tal, suspender a avaliação.

Como salvaguarda, os subscritores querem, mais uma vez, deixar claro que não se opõem à avaliação de desempenho, mas tão somente a este modelo, por ser excessivamente burocrático, injusto e inexecutável.

Os signatários:
