

A Sua Ex^a
O Presidente da República

C/c a: Sua Ex^a o Sr. Primeiro Ministro;
Sua Ex^a a Sr^a Ministra da Educação;
Sua Ex^a o Sr. Procurador Geral da República;
Sua Ex^a o Sr. Provedor de Justiça;
Directora Regional de Educação do Norte;
Grupos Parlamentares da Assembleia da República;
Conselho Geral Transitório da Escola Secundária/3 Camilo Castelo Branco
Conselho Executivo da Escola Secundária /3 Camilo Castelo Branco;
Conselho Pedagógico da Escola Secundária/3 Camilo Castelo Branco;
Associação de Pais e Encarregados de Educação da Esc. Sec. C. C. Branco
Plataforma Sindical.

Não é possível pensar a acção educativa sem conceber a sua avaliação, quer se trate dos alunos, dos docentes ou, de um modo geral, de todos os profissionais envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem.

Como qualquer actividade humana, a educação está sujeita às mudanças que se vão operando no seio das sociedades e a paradigmas estruturantes que variam consoante as épocas. Por esta razão se compreende que o conceito de avaliação, elemento sistémico de todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como os processos, as formas e os instrumentos pelos quais esta se actualiza, devam ser alvo de uma reflexão permanente e, eventualmente, de reajustamentos pontuais. Mas a Escola só poderá responder de forma consequente, adequada e eficaz às múltiplas exigências que a sociedade de hoje lhe coloca se essa reflexão pró-activa sobre a avaliação for feita numa perspectiva formativa e formadora, construtiva e dialogante e envolver todos os agentes educativos.

Vivemos tempos de mudança e estamos conscientes de que esta propicia condições de insegurança e de alguma desconfiança. Para se aceitar o processo

de mudança e estar disponível, sem quaisquer reservas mentais, a assumir o papel de sujeito-agente nesse mesmo processo, necessário se torna compreender a pertinência, utilidade e justiça da mudança e ver clarificados o processo e as finalidades do modo de mudar. Assim sendo, a criação de condições conducentes à aceitação da crítica construtiva, potenciadora do envolvimento e empenhamento de todos no próprio processo da mudança, torna-se uma condição imprescindível.

Tal não tem acontecido. O modelo de avaliação de desempenho do pessoal docente está a ser posto em prática à revelia de toda uma classe, não porque os professores rejeitem ser avaliados, mas porque não compreendem a utilidade efectiva do modelo e exigem uma avaliação construtiva, transparente, não burocrática, que não perca de vista o objectivo principal da acção educativa – os alunos e as suas aprendizagens - e que não transfira para os profissionais do sistema o ónus das fraquezas do mesmo sistema (e das endémicas fragilidades sociais e culturais do país).

Este modelo de avaliação é um modelo inconsistente, burocrático, complexo, que obriga os professores a desdobrarem-se em múltiplas tarefas cuja finalidade não tem propriamente a ver com a actividade docente, acabando por se revelar extremamente penalizador em termos do tempo disponível para apoio aos alunos. É um modelo pouco transparente e perverso, com inúmeras lacunas no articulado legal, que têm vindo a ser solucionadas, de forma prepotente (quicá anticonstitucional) e fragmentária à medida que a sua implementação as torna visíveis.

É, fundamentalmente, um modelo desajustado, injusto e implementado irreflectida e precipitadamente.

É óbvio para qualquer pessoa e, principalmente, para aqueles que vivem, por dentro, a realidade de uma escola ou tutelam essa realidade, que o combate ao insucesso e ao abandono escolares não são da responsabilidade individual

dos professores mas da Escola como um todo e do sistema educativo em que se alicerça. O professor faz parte de um sistema e, como tal, a sua autonomia está condicionada e limitada pelo próprio sistema. Os objectivos de todos os docentes estão definidos à partida, são comuns a todos os professores, e passam, naturalmente, pelo sucesso dos alunos. Mas falar de sucesso não significa fazer previsões estatísticas, condicionadas por factores que, frequentemente, escapam ao seu controlo. Efectivamente, há todo um conjunto de factores - como o meio onde a escola está inserida, a situação sócio-económica dos agregados familiares, as diferentes expectativas e projectos de vida (ou a falta deles) de alunos e encarregados de educação -, que não dependem do professor.

Face a estes cenários heterogéneos e complexos, dificilmente se compreende, e se aceita, que se possa pedir ao professor que formule, nos seus objectivos individuais, metas percentuais para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, como está definido na alínea a), do número 2, do artigo 9º, do Decreto Regulamentar nº 2 /2008, de 10 de Janeiro.

Atente-se, aliás, no que diz a *Comissão Científica da Avaliação de Professores*, a este propósito, no ponto 4 da sua recomendação Nº 2, de 7 de Julho de 2008:

“O progresso dos resultados escolares representa a aprendizagem ocorrida entre dois momentos de aferição; o indicador de progresso corresponde à alteração evidenciada nas aprendizagens dos alunos. 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 e a natureza de inovação que este factor introduz.

Torna-se necessária a existência de normas internacionalmente aceites para a produção de testes que atendam à multiplicidade e complexidade referidas, bem como a produção de indicadores de valor acrescentado para a quantificação de progresso dos resultados escolares, para promover a eficácia do

sistema sem pôr em causa os princípios e os valores que o enformam, nem permitir a insegurança gerada pela ausência de monitorização isenta e rigorosa.

A utilização dos resultados escolares e a análise da sua evolução, para efeito de avaliação de desempenho, não deve desligar-se do contexto particular da turma e dos seus alunos, nem limitar-se, de forma alguma, a uma mera leitura estatística dos resultados.

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.”

Entre outras recomendações, a referida Comissão é de opinião que:

“A tutela pondere a adopção de medidas pelos serviços centrais do Ministério da Educação com responsabilidades na produção de instrumentos de aferição das aprendizagens e de estatística, destinadas a criar condições para viabilizar, de forma credível e segura, a utilização dos resultados escolares para efeitos da avaliação do desempenho docente.”

Sublinhe-se, a *Comissão Científica da Avaliação de Professores*, nomeada e tutelada pelo Ministério da Educação, vem reconhecer publicamente que não existem instrumentos credíveis e seguros que permitam dar resposta à questão relacionada com a alínea a) do ponto 2 do artigo 9º do Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro.

Ainda no que respeita à questão da melhoria dos resultados dos alunos, deve referir-se que os artigos 21º e 27º do Despacho Normativo Nº 1/2005 remetem para o professor a responsabilidade da avaliação dos alunos e da proposta de classificação final. Se atentarmos, porém, ao disposto na alínea a) do artigo 44º do Código de Procedimento Administrativo (CPA), surge claramente uma situação de impedimento legal, tendo em conta que, ao incluir na avaliação dos professores o peso do aproveitamento dos alunos, este modelo de avaliação

do desempenho dá lugar a um conflito de interesses. Ainda de acordo com o CPA, no seu ponto 1 do artigo 45º, sempre que se verifique a situação acima descrita, é dever do agente administrativo comunicar o facto ao respectivo superior hierárquico. Este procedimento, no contexto do actual modelo de avaliação, inviabiliza a realização das reuniões do Conselho de Turma para efeitos de avaliação dos alunos, subvertendo o *statu quo* do processo educativo na vertente do ensino e da aprendizagem, o que representa um grave prejuízo nas suas vidas e nas vidas das respectivas famílias.

Para além das questões legais, de que apresentámos alguns exemplos, este modelo de avaliação suscita também questões processuais que conduzem a graves situações de injustiça.

Uma dessas questões processuais decorre da reestruturação em megadepartamento dos vários departamentos, já existentes – que passaram a englobar áreas muito distintas, como acontece, por exemplo, com as disciplinas de Matemática, Biologia e Geologia, Física e Química, Mecanotecnica, Electrotecnia e Informática, agora agrupadas no Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, megadepartamento esse que pode ser coordenado por um professor de qualquer uma destas áreas.

Devido ao estipulado no ponto 7 do artigo 21º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, as escolas estão a ser confrontadas, neste momento, com situações tão bizarras, e imaginativas, como as que se passam a descrever: um professor de Desenho a avaliar um professor de Educação Física; um professor de Biologia a avaliar um professor de Matemática (e vice-versa); um professor de Educação Tecnológica a avaliar um professor de Matemática, Biologia/Geologia, Física/ Química e Informática.

(Pelos vistos, os Super-heróis existem...)

Ora, quer em termos de análise documental, quer de observação directa de aulas, se considerarmos os parâmetros A e B das grelhas a observar e a preencher pelos professores avaliadores nas circunstâncias acima descritas, no

exercício da delegação de competências pelo coordenador de Departamento (de acordo com o Despacho número 16872/2008 de 23 de Junho), pergunta-se: que competência científica e pedagógica têm os referidos professores para avaliar indicadores como:

“A1 – Correção científico-pedagógica e didáctica da planificação das actividades lectivas”;

“A2 – Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos”;

“A3 – “Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas”;

“A4 – Diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados”;

“B2 – Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem”;

“B3 – Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de informação e comunicação”.

Clarifique-se: não estão em causa as competências destes professores na sua área disciplinar, mas nos contextos de avaliação com que vão ser confrontados. É certo que estes itens poderão não ser observáveis, se o professor avaliador considerar não estar em condições de os avaliar, mas, a ser assim, o que estas soluções imaginativas vêm comprovar é que a dimensão formativa e formadora deste modelo de avaliação, tão amplamente proclamada pelos seus defensores, é lateralizada, porque encarada como irrelevante. Acresce, ainda, que a simples possibilidade de alguns itens poderem não ser observáveis vem pôr em causa, por um lado, a equidade da avaliação, uma vez que os avaliados não se encontram todos em igualdade de circunstâncias, e, por outro, a sua eficácia em prol dos benefícios que se espera dela resultem para a “qualidade das aprendizagens” dos alunos, bem como para o “desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”, conforme o estipulado no ponto 2, do Artigo 3º do Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro.

Outra questão que este modelo coloca decorre da diversidade e características próprias dos cursos oferecidos pela escola pública portuguesa, quer no ensino diurno, quer no nocturno. Como é um modelo exclusivamente pensado para o ensino regular diurno, os professores que leccionam CEF's, EFA's, Ensino Recorrente Nocturno e Cursos Profissionais vêem-se confrontados com múltiplas dificuldades que impossibilitam a elaboração do *Plano Individual de Desenvolvimento Profissional* (PIDP – artigo 9º do Decreto Regulamentar n.º2/2008, de 10 de Janeiro). Além disso, como pode um professor avaliador cumprir o seu papel com seriedade, rigor e justiça se nunca tiver tido qualquer experiência de leccionação destes cursos? De resto, mesmo que a tenha, dada a dinâmica específica de leccionação dos mesmos, o problema relativo à elaboração do PIDP mantém-se.

O curioso conceito de falta “semi-justificada” criado por este modelo de avaliação levanta questões igualmente importantes. Ele está presente, nomeadamente, quando se faz a leitura cruzada dos itens A1, A2 e A4 da grelha do anexo XIV e os pontos 13 e 15 do anexo XVI do Despacho número 16872/2008, de 23 de Junho. Daqui decorre que as faltas dadas, por exemplo, por motivo de nojo, urgências hospitalares ou cumprimento dos deveres de cidadania como a comparência em tribunais sejam equiparadas a serviço efectivo no ponto 13, e não contabilizadas, portanto, na classificação do item A1, mas passem, nos itens A2 e A4, a ser consideradas como um factor de desvalorização na classificação a atribuir ao docente.

Causa repúdio e indignação verificar que, nos critérios de obtenção das menções de Muito Bom ou de Excelente, os professores possam vir a ser penalizados quando usufruem dos direitos que a Constituição lhes confere.

Aos aspectos atrás referidos (e são apenas alguns, apresentados a título de exemplo da falta de coerência, de equidade, de adequação e clareza de que

enferma este modelo de avaliação) necessário se torna acrescentar a falta de transparência. Senão vejamos:

Para ser atribuída a menção de Excelente a um docente é necessário, segundo o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, que ele tenha obtido uma classificação média entre 9 e 10 valores, nas cinco grelhas (ou seis, tratando-se dos avaliadores) publicadas nos anexos do Despacho 16872/2008, de 23 de Junho, e cumprido o disposto no ponto cinco do mesmo Decreto Regulamentar.

Possivelmente porque as condições impostas para a atribuição da menção qualitativa de Excelente pareciam, já, excessivas, o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro “omite” a condição referida no ponto quatro, do artigo 45º, do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, onde se lê: “*A atribuição da menção de Excelente deve ainda especificar os contributos relevantes proporcionados pelo avaliado para o sucesso escolar dos alunos e para a qualidade das suas aprendizagens, tendo em vista a sua inclusão numa base de dados sobre boas práticas e posterior divulgação*” e que é avaliado na grelha de avaliação a preencher pelo Presidente do Conselho Executivo. De onde se pode concluir que, não estando incluídos nas grelhas itens referentes à produção de trabalhos de investigação publicados e divulgados por serem de relevância para o ensino-aprendizagem, ficam, deste modo, os professores impossibilitados de obter a menção qualitativa de Excelente.

As entidades competentes têm vindo a afirmar, reiteradamente, que com este modelo de avaliação se pretende formar um corpo docente de excelência. A ser assim, como se compreende a publicação do Despacho número 20131/2008, de 30 de Julho, que vem fixar cotas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e Muito Bom e, conseqüentemente, impedir a formação desse tão proclamado corpo docente de excelência?

A verdade que se deixa (entre)ver nesse discurso sobre a excelência é apenas esta: por questões orçamentais, o Ministério não quer, porque não pode, reconhecer publicamente que todo o corpo docente, formado nas universidades portuguesas, ao longo de várias décadas, é, efectivamente, e a todos os títulos, excelente.

Assim, e depois de cuidadosamente analisados os diplomas legais que sustentam o presente modelo de avaliação do desempenho docente, entendendo que não estão reunidas as condições que permitam aos docentes elaborar o seu PIDP em rigorosa observância dos preceitos legais e sem incorrerem no incumprimento da lei, além de não estarem salvaguardados direitos constitucionais como os princípios da justiça, equidade e universalidade, os abaixo assinados suspendem a avaliação do desempenho, não entregando os objectivos individuais e manifestando, desde já, a sua intenção de a retomarem, logo que todos os erros que o modelo comporta sejam corrigidos.

Vila Real, 21 de Outubro de 2008