

RELATÓRIO SOBRE O ACOMPANHAMENTO E A MONITORIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE ESCOLAS ASSOCIADAS AO CCAP

JUNHO DE 2009

RELATÓRIO SOBRE O ACOMPANHAMENTO E A MONITORIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA REDE DE ESCOLAS ASSOCIADAS AO CCAP

JUNHO DE 2009

Aprovado, por unanimidade, na Reunião Plenária de 8 de Junho de 2009.



Índice

Agradecimentos	
Parte I – Introdução	1
1. Contexto: a constituição da Rede, suas finalidades e dinâmicas	3
2. Objectivos do estudo das escolas da Rede	5
3. Metodologia de recolha e análise da informação	7
4. Factores a montante da avaliação do desempenho docente	10
4.1. Factores de constrangimento	10
4.2. Factores de facilitação	13
Parte II – Desenvolvimento da avaliação do desempenho docente nas escolas da Rede – Análise dos dados	15
1. Organização e dispositivos da avaliação do desempenho docente	17
1.1. Papéis assumidos pelos diferentes órgãos	17
1.2. Gestão da informação	19
1.3. Formação realizada	20
2. Descrição do processo interno de avaliação do desempenho docente	21
2.1. Etapas do processo	21
2.2. Incidentes críticos no processo	22
2.3. Definição/entrega de objectivos individuais	24
2.4. Observação da prática docente	24
2.5. Construção/aplicação de instrumentos de registo	25
2.6. Recomendações do CCAP	25
3. Percepções dos intervenientes	27
3.1. Factores externos às escolas	27
3.2. Formação	27
3.3. Actores e suas relações	28
3.4. Processo de avaliação do desempenho docente	29
3.5. Implicações do processo de avaliação do desempenho docente	31
4. Sugestões dos intervenientes	33
4.1. Sugestões relativas ao modelo de avaliação do desempenho docente	33
4.2. Sugestões relativas à operacionalização do modelo	35
PARTE III – Conclusões	37
1. Factores de enquadramento	39
1.1. Sistema, escola e prática docente	39
1.2. Implementação do modelo de avaliação do desempenho docente	39
1.3. Relação com outras alterações legislativas	41
1.4. Abordagem normativa dominante nas escolas	41
1.5. Experiências prévias das escolas	41
1.6. Movimento docente, impacte social e mediático do processo	42
2. Factores relativos à organização e condução do processo de avaliação nas escolas	42
3. Factores relativos ao conhecimento profissional: o lugar da formação e do acompanhamento	42
4. Factores relativos a processo e resultados da avaliação do desempenho docente	43
ANEXOS	
I Carta-convite: Constituição de uma rede de escolas associadas ao CCAP	45
II Caracterização da Rede de Escolas Associadas ao CCAP	49
III Guião de entrevista	57
IV Esquema da estrutura do relatório da visita	61
V Olhares sobre a avaliação do desempenho docente nas escolas da Rede	65
VI Quadro-síntese das escolas da Rede	99
VII Legislação citada	105

Índice de Gráficos

1	Distribuição dos informantes no âmbito das entrevistas em painel às escolas da Rede	7
2	Distribuição dos informantes no âmbito das visitas do Presidente do CCAP	9
<i>Rede de Escolas Associadas ao CCAP:</i>		
	Mapa da Rede	51
3	Escolas da Rede: Tipologia das escolas	52
4	Escolas da Rede: Distribuição por Direcção Regional de Educação	52
5	Escolas da Rede: Distribuição por distrito	52
6	Escolas da Rede: Tipologia dos estabelecimentos de educação e ensino	53
7	Docentes: Distribuição por categoria	53
8	Docentes: Caracterização dos professores não titulares	54
9	Docentes: Distribuição dos professores titulares, por departamento curricular	54
10	Alunos: Distribuição dos alunos, por nível de educação e ensino	54
11	Alunos: Distribuição dos alunos do ensino básico, por oferta educativa	55
12	Alunos: Distribuição dos alunos do ensino secundário, por oferta educativa	55

Índice de Quadros

1	Aspectos do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas da Rede (valores percentuais)	101
2	Aspectos do processo de avaliação do desempenho docente em cada escola da Rede	103

Agradecimentos

O Conselho Científico para a Avaliação de Professores, ao tornar público o presente estudo sobre a avaliação do desempenho docente, desenvolvido com a colaboração da Rede de Escolas suas associadas, deseja expressar o seu profundo reconhecimento a todos aqueles que o tornaram possível, contribuindo para a construção de conhecimento, melhoria do processo e seus resultados.

Assim, expressamos publicamente o nosso agradecimento:

- A todas as escolas que integram a Rede de Escolas Associadas do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, seus docentes, gestores e responsáveis a diversos níveis, pela forma como nos abriram as suas instituições sem qualquer reserva, pela disponibilidade e colaboração totais, pelo apoio incansável e incondicional à viabilização da análise de documentos, à realização das visitas e entrevistas, pela abertura ao diálogo proposto e pela colaboração preciosa na validação dos registos e na sua reapreciação;
- Aos peritos, docentes das escolas visitadas e conselheiros que integraram as equipas que visitaram as trinta escolas e realizaram o levantamento de dados que sustenta a análise desenvolvida neste estudo;
- Aos conselheiros relatores que, desenvolvendo um trabalho extraordinário de dedicação e profissionalismo, se encarregaram da leitura e análise de todos os relatórios e restante documentação, e da redacção do presente relatório, nas suas várias secções, e ao longo das fases da sua escrita;
- À investigadora que realizou, com rigor exemplar, a análise de conteúdo dos dados constantes nos relatórios e relatos, dando um contributo valiosíssimo ao texto em numerosas reuniões de trabalho com a equipa de conselheiros relatores;
- A todos os conselheiros que, sem excepção, contribuíram activamente, numa postura colaborativa permanente, para a aferição e melhoria do texto do relatório ao longo da sua produção;
- Às assessoras do Conselho Científico para a Avaliação de Professores cujo trabalho, qualidade e dedicação exemplares constituíram o suporte permanente de todo o processo, assegurando continuamente a leitura crítica e o olhar global sobre as sucessivas versões do texto, realizando as necessárias aferições e revisões dos dados, promovendo a comunicação e articulação continuadas entre os relatores e os restantes conselheiros, e ainda enriquecendo o texto com o seu saber especializado nos planos do aconselhamento linguístico, estético e gráfico.

Pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores



Alexandre Ventura
Presidente

PARTE I
INTRODUÇÃO



1. Contexto: a constituição da Rede, suas finalidades e dinâmicas

O Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP), no âmbito da sua missão de “assegurar o acompanhamento e a monitorização do regime de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” – promovendo, designadamente “um estreito relacionamento com as escolas e os respectivos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica” – incluiu no seu plano de actividades para 2008 a constituição de uma Rede de Escolas Associadas ao CCAP. Com esta Rede pretendeu-se, por um lado, obter um conhecimento mais directo, consistente e aprofundado do desenvolvimento do processo no terreno, por outro, tornar mais actuante o apoio do Conselho às escolas¹ e docentes que viessem a integrar a Rede em causa, criando uma dinâmica de diálogo com eficácia para ambas as partes – Conselho e escolas.

Procedeu-se, assim, à divulgação de uma carta-convite, em 23 de Julho de 2008 (ver Anexo I), junto de todas as escolas do País, com um apelo à manifestação de interesse para a constituição de uma rede para desenvolver projectos de colaboração com o Conselho em matéria de avaliação do desempenho docente. A carta-convite explicitava os critérios de selecção estabelecidos pelo Conselho bem como a dimensão da Rede, visto ter sido deliberado previamente que esta integraria 30 escolas, por razões de viabilidade e eficácia face às metas pretendidas.

Nos termos da carta-convite, foi o seguinte o sentido da criação da Rede de Escolas Associadas:

Promover a interação entre a teoria e a prática da avaliação do desempenho docente;

Proporcionar oportunidades para conhecer de perto potencialidades e dificuldades existentes na concretização do sistema de avaliação;

Estimular o diálogo, o debate e a troca de experiências entre as escolas associadas e entre estas e o Conselho sobre questões neste domínio;

Contribuir para a identificação de dispositivos, instrumentos e procedimentos que possam ser caracterizados como exemplos de boas práticas;

Desenvolver reflexões sobre aspectos específicos da problemática da avaliação do desempenho docente centrados na realidade das escolas e na prática dos avaliadores;

Incentivar o desenvolvimento de colaborações entre escolas e agrupamentos e instituições de ensino superior;

Facilitar a participação das escolas associadas em programas de intercâmbio com escolas de outros países europeus com experiências relevantes nesta área.

Apesar do período que se vivia de contestação da avaliação do desempenho docente, 87 escolas responderam a este apelo à manifestação de interesse, através da submissão de um formulário de inscrição. A selecção ficou concluída em Dezembro de 2008. Os critérios de selecção, tal como explicitados na carta-convite, foram os seguintes:

A selecção terá em conta a informação prestada, bem como critérios de diversidade, no que se refere à localização geográfica, contexto socioeconómico, níveis de educação e ensino abrangidos e dimensão das escolas e dos agrupamentos.

Como primeira etapa do relacionamento a estabelecer de forma continuada entre o Conselho e a Rede de Escolas Associadas, deliberou-se realizar, no ano lectivo de 2008/09, um primeiro estudo de situação relativamente às 30 escolas associadas, no que se refere ao desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho docente vivido até ao momento e respectivas dificuldades, às estratégias de superação e também a sugestões dos actores envolvidos.

Considerou-se que este estudo permitiria aumentar e dar credibilidade ao conhecimento sobre o processo no terreno, suas reais dificuldades e dinâmicas, processos mais e menos bem sucedidos e variáveis que

¹ A referência a “escolas” subentende, no curso deste documento, a expressão “agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.

influenciaram esses processos e resultados. Como se referiu na carta-convite enviada às escolas, de entre as finalidades da constituição de tal rede destacavam-se:

- Proporcionar oportunidades para conhecer de perto potencialidades e dificuldades existentes na concretização do sistema de avaliação e
- Estimular o diálogo, o debate e a troca de experiências entre as escolas da Rede e entre estas e o Conselho sobre questões neste domínio.

O estudo iniciou-se em Fevereiro de 2009 e os seus resultados, a devolver à tutela e às escolas como elemento de conhecimento sustentado sobre a avaliação do desempenho docente, constituem o objecto do presente relatório.

2. Objectivos do estudo das escolas da Rede

O estudo do desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho docente e das perspectivas das escolas da Rede relativamente ao mesmo, nos anos lectivos de 2007/08 e 2008/09, teve assim como objectivos:

- Descrever formas de construção no terreno dos diversos dispositivos de avaliação do desempenho docente;
- Identificar papéis desempenhados pelos eventuais intervenientes no processo (Conselhos Executivos, Conselhos Pedagógicos, Comissões de Coordenação da Avaliação do Desempenho, avaliadores, avaliados, outros);
- Compreender como foi feita a gestão da informação relativa à avaliação do desempenho docente;
- Identificar percepções quanto aos tipos, pertinência e destinatários da formação organizada sobre a avaliação do desempenho docente;
- Estudar a oportunidade, utilidade e repercussões das recomendações produzidas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores em 2008².

No que respeita à informação proveniente dos diversos intervenientes no terreno, procurou-se, principalmente:

- Identificar etapas de fluxo e refluxo do processo de operacionalização da avaliação do desempenho docente nas escolas;
- Conhecer alguns dos factores externos que, na opinião dos intervenientes, constrangeram, de forma positiva ou negativa, a operacionalização da avaliação do desempenho docente nas escolas;
- Identificar as percepções dos diferentes actores face ao modelo e ao processo de implementação nas suas várias dimensões;
- Identificar pontos críticos, potencialidades e contradições no modo como a avaliação do desempenho docente foi vivenciada nas escolas;
- Recolher sugestões de reformulação do processo de avaliação do desempenho docente, em termos de dispositivos de operacionalização, modelo e concepções subjacentes.

O relatório do estudo, agora apresentado, organiza-se assim em quatro partes:

- Parte I, de natureza introdutória e apresentativa do estudo;
- Parte II, relativa à descrição dos dados obtidos no estudo, subdividida em:
 1. Dispositivos de organização da avaliação do desempenho docente nas escolas estudadas,
 2. Desenvolvimento do processo nas escolas estudadas,
 3. Percepções dos diferentes intervenientes sobre o processo desenvolvido,

² CCAP, *Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos Conselhos Pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 25 de Janeiro de 2008*, [online] http://www.ccap.min-edu.pt/Recomend_instrum_registo%20-%20aprovadas%20CCAP.pdf (aprovadas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores, em reunião plenária realizada em Lisboa, no dia 14 de Março de 2008).

CCAP, *Princípios Orientadores sobre a Organização do Processo de Avaliação do Desempenho Docente. Recomendações N.º 2/CCAP/2008*, Julho de 2008, [online] http://www.ccap.min-edu.pt/CCAP-REC_2-2008.pdf.

CCAP, *Princípios Orientadores para a Definição dos Padrões Relativos às Menções Qualitativas. Recomendações N.º 3/CCAP/2008*, Julho de 2008, [online] http://www.ccap.min-edu.pt/CCAP-REC_3-2008.pdf.

CCAP, *Princípios Orientadores sobre o Procedimento Simplificado a Adoptar na Avaliação de Docentes Contratados por Períodos Inferiores a Seis Meses (a partir do ano escolar de 2008-2009). Recomendações N.º 4/CCAP/2008*, Julho de 2008, [online] http://www.ccap.min-edu.pt/CCAP-REC_4-2008.pdf.

4. Sugestões e propostas recolhidas nas escolas;
- Parte III – Conclusões;
 - Anexos, que incluem a descrição sumária da experiência particular de cada uma das 30 escolas da Rede no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente e uma síntese quantitativa (Anexos V e VI, respectivamente).

3. Metodologia de recolha e análise da informação

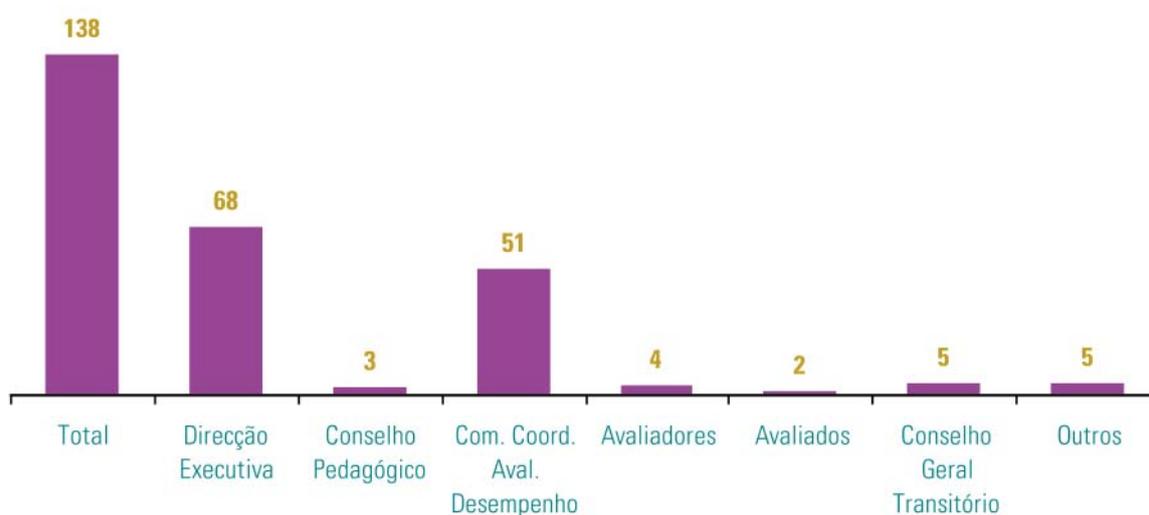
O estudo seguiu uma metodologia de natureza essencialmente qualitativa, centrando-se na preocupação de obter informação sistematizada e credível sobre o processo de avaliação do desempenho docente que pudesse também alimentar a função de acompanhamento e monitorização que incumbe ao Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Para isso, foram estabelecidos os seguintes passos:

- a) Análise documental de toda a informação escrita sobre as características de cada escola associada e sobre os dados do seu processo de avaliação do desempenho docente;
- b) Realização de visitas a todas as escolas por equipas de quatro elementos, cuja estrutura adiante se descreve, orientadas para a audição de representantes de todos os interessados, incluindo os responsáveis, os avaliadores e os avaliados;
- c) Visitas do Presidente do CCAP a todas as escolas, privilegiando a audição dos responsáveis directos pela condução do processo;
- d) Análise de conteúdo dos 30 relatórios das visitas das equipas e dos 30 relatos das visitas do Presidente do CCAP.

Relativamente a a), a informação – quer descritiva das características da escola, quer dos dispositivos e documentos existentes – foi obtida, numa primeira fase, por consulta aos sítios das escolas da Rede e, depois, completada e aferida por elas. Aos documentos em causa foi aplicada a técnica de análise documental e a informação obtida foi sistematizada (ver Anexo VI).

Gráfico 1

Distribuição dos informantes no âmbito das entrevistas em painel às escolas da Rede



Relativamente a b), utilizou-se a metodologia de entrevista em painel, aplicada a um conjunto de cinco grupos de intervenientes (Gráfico 1), a saber:

- Um grupo com elementos do Conselho Executivo;
- Um grupo com elementos da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho;

- Um grupo de avaliadores;
- Dois grupos de avaliados, constituídos pela própria escola.

A visita a cada uma das escolas associadas foi realizada por uma equipa constituída por um conselheiro do CCAP que foi responsável pela sua coordenação, um perito externo com experiência investigativa na área da avaliação, um professor designado pela escola visitada e um professor de outra escola da Rede, também designado por ela.

A preparação destas visitas por parte do CCAP incluiu:

- A realização de duas reuniões gerais da Rede (29 de Janeiro e 16 de Fevereiro de 2009) para, num primeiro momento, discutir a metodologia a adoptar e pedir documentação complementar às escolas e, num segundo, conferir a informação documental obtida, bem como analisar e planear a programação da visita; foi ainda facultada informação sobre a metodologia da entrevista e foram assumidas em conjunto decisões sobre o seu desenvolvimento no terreno;
- O contacto prévio com os responsáveis do órgão executivo de cada escola, solicitando a indicação de um elemento para integrar a equipa e de outro para integrar a equipa que visitaria outra escola;
- Preparação de instrumentos de recolha e registo: i) guião de entrevista comum a todas as equipas (Anexo III) e ii) esquema da estrutura do relatório da visita a produzir por cada equipa (Anexo IV) – documentos propostos, debatidos e aceites na segunda das reuniões acima referidas;
- Realização das visitas: a calendarização (de 4 a 24 de Março de 2009) foi previamente acordada com todas as escolas, e cada visita deu, em todos os casos, cabal cumprimento aos passos e objectivos previstos, sendo o elemento da escola o recurso central na sua organização; a condução das entrevistas esteve a cargo dos diferentes elementos da equipa que a geriram por mútuo acordo; não houve gravação áudio, sendo o registo realizado em detalhe pelos membros da equipa e posteriormente aferido entre eles; a entrevista a cada um dos cinco painéis de entrevistados decorreu num período de 45 a 60 minutos;
- Produção dos relatórios das visitas: ficou a cargo do perito, em cada equipa, baseado nos registos de todos os elementos; a primeira versão deste registo foi devolvida a cada escola para confirmação, alteração, acertos ou complementamentos, de que resultou o relatório final de cada visita

Quanto a c), as visitas decorreram entre Fevereiro e Maio de 2009, tendo sido visitadas as 30 escolas da Rede. Estes encontros com o Presidente do Conselho envolveram membros da direcção executiva, o Presidente do Conselho Pedagógico e elementos da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho de cada escola, tendo algumas delas convidado outros docentes a estar presentes nestes encontros, nomeadamente Presidentes de Conselho Geral Transitório, avaliadores e avaliados (Gráfico 2).

Cada visita teve uma duração aproximada de três horas e foi orientada no sentido de acolher a descrição e as reacções dos participantes sobre o desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho docente, de forma discursiva, sem corresponder a uma estrutura pré-definida.

De cada visita foi produzido um relato, remetido pelo Presidente do CCAP às respectivas escolas para validação, tendo todos sido devolvidos, e incorporados os ajustamentos propostos.

Sobre o conjunto dos 30 relatórios e 30 relatos foi produzida uma análise de conteúdo categorial, realizada por uma especialista, que, aferida com a leitura directa pelos Conselheiros desses 60 documentos, sustenta a análise que se apresenta neste relatório.

No período de análise dos dados destes relatórios e relatos, verificou-se a necessidade de recolher informação quantitativa mais pormenorizada sobre alguns aspectos. Nesse sentido, solicitou-se aos Conselhos Executivos

das escolas da rede, durante o mês de Maio de 2009, que fornecessem os dados necessários. A sistematização desses elementos é o objecto do Anexo VI.

Sublinhe-se que todas as referências feitas ao longo deste relatório têm origem no discurso dos diferentes informantes que colaboraram com o Conselho Científico para a Avaliação de Professores neste estudo em cada escola da Rede. Por esse motivo será abusivo depreender-se das referências citadas quaisquer posicionamentos de natureza institucional ou de grupo.

Gráfico 2

Distribuição dos informantes no âmbito das visitas do Presidente do CCAP



4. Factores a montante da avaliação do desempenho docente

O processo de avaliação do desempenho docente não pode ser dissociado de factores externos de vária ordem, que o contextualizam, no plano político, legislativo, organizacional e laboral. Desses, alguns aparecem referidos como limitativos ou constrangedores, outros foram identificados como factores de facilitação da apropriação da avaliação do desempenho docente.

4.1. Factores de constrangimento

O novo Estatuto da Carreira Docente³ é o constrangimento mais referido. Com efeito, este factor é identificado por docentes de 25 escolas (83% das escolas)⁴. As questões que, a este respeito, mais afectam os informantes das escolas da Rede são a divisão da carreira e a forma como se processou o concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular⁵. A nova legislação sobre organização e gestão escolar⁶, nomeadamente a reorganização dos Departamentos Curriculares, é outro dos constrangimentos referenciados.

De forma mais dispersa, surgem ainda referências a outras alterações introduzidas no sistema educativo (aulas de substituição⁷, novo Estatuto do Aluno⁸) ou na administração pública em geral (idade da aposentação, congelamento da carreira). No relatório de uma escola refere-se, ainda, a inexequibilidade do perfil de desempenho docente⁹, dada a extensão e abrangência das funções docentes enunciadas no diploma respectivo. Nos painéis de duas escolas identificou-se a ausência de hábitos de prestação de contas como outro dos constrangimentos da implementação da avaliação do desempenho docente.

Em suma, durante as visitas às escolas da Rede, ficou claro que factores legislativos e reformistas, exteriores ao próprio processo de avaliação do desempenho docente, condicionaram a operacionalização do processo. Foram eles, designadamente:

- A nova legislação sobre a carreira docente (Estatuto da Carreira Docente) e outras medidas regulamentares relativas ao alargamento do horário de trabalho em contexto de escola¹⁰;
- A nova legislação sobre a organização e gestão escolar, principalmente no que respeita à constituição de grandes departamentos disciplinares, à redução do número dos elementos de gestão e ao alargamento da oferta da escola;

³ Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

⁴ Em mais de metade das escolas, este constrangimento surge registado quer no relatório da equipa quer no relato do Presidente do CCAP.

⁵ Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio – Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

⁶ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

⁷ Despacho da Ministra da Educação n.º 17387/2005, de 28 de Julho, publicado em 12 de Agosto – Regras e princípios orientadores na organização do horário semanal do pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e orientações para a organização e programação das actividades educativas.

⁸ Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro – Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.

⁹ Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

¹⁰ Ver nota 7.

- O enquadramento da legislação dos docentes na legislação geral da administração pública, designadamente no que respeita à necessidade de estabelecer quotas de mérito na avaliação de desempenho e de aplicar a nova legislação sobre reformas e aposentações.

O novo Estatuto da Carreira Docente

O novo Estatuto da Carreira Docente¹¹ implicou múltiplas alterações das anteriores disposições sobre a carreira docente. O anterior estatuto datava de 1998¹², mas as suas concepções subjacentes – em termos de carreira, formação, profissionalização, condições perante o trabalho e avaliação – vigoravam desde 1992. Grande parte da carreira dos docentes em exercício nos anos lectivos de 2007/08 e 2008/09 desenvolveu-se no seio desse enquadramento legal, e sobretudo conceptual, da sua profissionalidade.

De entre as muitas alterações introduzidas pelo novo Estatuto da Carreira Docente, uma delas foi sentida por parte dos professores, quase unanimemente, como o “pecado original” da operacionalização da avaliação do desempenho docente nas escolas. Trata-se da diferenciação em duas categorias – professor e professor titular –, numa classe que se estabilizou ao longo de décadas num paradigma de indiferenciação, tido como desejável, apesar das suas limitações e implicações. A resistência a esta alteração, que será evidenciada adiante na análise dos dados (Parte II), agravou-se com os termos em que foi realizado o concurso de acesso à categoria de professor titular¹³, no ano lectivo de 2007/08, e face aos requisitos então estabelecidos para a titularização, porque introduziu critérios de cariz sobretudo administrativo em detrimento do pedagógico (sobre o qual, sem avaliação do desempenho docente, os dados eram escassos).

Por outro lado, nada até essa altura faria prever aos docentes agora candidatos a titulares que as funções exercidas a partir de 2000 seriam mais importantes do que as realizadas previamente. Esse concurso, e as suas consequências para a carreira docente, foi um importante factor de constrangimento da aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente, porque provocou o questionamento da ética da administração e da legitimidade dos avaliadores. Mesmo por parte dos docentes que concordavam com a divisão da carreira e com a avaliação pelo mérito, o processo de titularização introduziu um factor de falta de transparência, difícil de gerir.

Outro conjunto de alterações, anterior à avaliação do desempenho docente, que foi referido como um constrangimento, situa-se nas várias medidas de intensificação das tarefas não docentes a realizar na escola, geradora de uma ruptura em práticas estabelecidas e incontestadas, apesar de contestáveis, e de um clima de descontentamento mais ou menos alargado que não facilitou a adesão à avaliação do desempenho docente. Muitos docentes reclamam do facto de o seu horário não lectivo estar cada vez mais sobrecarregado por uma multiplicidade de tarefas determinadas por inovações normativas.

Outro problema, mais estrutural, prende-se com o facto de a avaliação do desempenho docente ter sido instituída durante um período demasiado curto, inadequado ao desenvolvimento gradual de um processo de apropriação transformativa, que se antevia complexo dados os antecedentes, o que constituiu um factor suplementar de dificuldade desse processo.

¹¹ Ver nota 3.

¹² Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro – Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

¹³ Ver nota 5.

A nova legislação sobre organização e gestão escolar

Esta legislação¹⁴ actuou como um constrangimento a montante da avaliação do desempenho docente, sobretudo no que respeita à constituição de grandes Departamentos Curriculares e grandes Conselhos de Docentes no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Também neste caso, o principal problema relacionou-se com a legitimidade científica dos avaliadores. A constituição dos designados “mega-departamentos”, que pareceu inicialmente ter implicações apenas no concurso para a titularização, introduziu um outro factor de mal-estar na vida das escolas, resultante da frequente disparidade entre a pertença disciplinar do coordenador de Departamento Curricular (avaliador) e a dos avaliados. Apesar de medidas posteriores ao Decreto Regulamentar n.º 2/2008¹⁵ terem introduzido alguma flexibilidade neste domínio, subsiste uma dificuldade de fundo vivida nesta nova estrutura a que as escolas ainda não se ajustaram e a que os informantes fazem referência.

Efectivamente, se os anteriores departamentos não funcionavam adequadamente, como se poderia concluir da análise de qualquer relatório de investigação e/ou avaliação sobre a matéria da integração vertical dos currículos, a introdução destes novos departamentos, muito mais vastos, veio colocar novos problemas de coordenação e avaliação. Ao já referido questionamento da legitimidade científica dos coordenadores de Departamento Curricular, aliaram-se vários problemas de ordem prática: Como criar condições de reunião, discussão e debate para todos os docentes abrangidos? Como poderá um coordenador avaliar todos os seus coordenados, com o reduzido número de horas legalmente atribuído para exercer essas funções? Como poderão os professores titulares do 1.º ciclo do ensino básico, com turma atribuída, avaliar os seus colegas na componente científico-pedagógica, sem prejudicar os alunos? Destes problemas práticos acabaram por decorrer problemas ético-profissionais – por exemplo, a necessidade de contratar, em comissão de serviço (para exercer o papel de avaliador), docentes que não tinham conseguido lugar no quadro como professores titulares.

Para além deste constrangimento principal, dois outros podem ser identificados e aparecem nas percepções que serão descritas na Parte II deste relatório. Por um lado, a diversificação da oferta das escolas – abrangendo, para além das vias “regulares”, as vias de educação e formação, profissional e de novas oportunidades – implica uma grande diversificação do corpo docente e leva à necessidade de formas mais sofisticadas de gestão de docentes e discentes.

O segundo aspecto prende-se com o facto de as chefias de topo, que lideraram o primeiro ciclo de avaliação do desempenho na escola desde a sua génese, poderem não ser as mesmas que vão operacionalizar o processo na etapa final do ciclo, a da classificação e aplicação das quotas, em virtude de a nova legislação obrigar a uma alteração nos corpos dirigentes das escolas até ao final do ano lectivo de 2008/09.

O enquadramento da legislação do pessoal docente na legislação geral da administração pública

Outro factor de constrangimento prende-se com a necessária aplicação do sistema de quotas à avaliação do mérito, inerente a toda a administração pública portuguesa. Com efeito, até este momento, a classificação dos professores e a sua evolução na carreira não dependia de limites restritivos e, sob esse aspecto, a progressão na carreira docente era muito facilitada, por comparação com a restante administração pública. Com a generalização do enquadramento legal e dos limites a todos os funcionários públicos, entre eles os docentes, as escolas vão ter de aplicar quotas aos docentes (já as tinham começado a aplicar ao pessoal não docente) pela primeira vez, em relação ao corrente ano lectivo. As dificuldades experimentadas no processo de implementação da avaliação do desempenho docente relacionam-se também com este tipo de mudança.

¹⁴ Ver nota 6.

¹⁵ Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro – Regulamenta o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, no que se refere ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Há ainda a crescer o facto de, decorrente da integração da carreira docente no quadro mais geral da administração pública, a aplicação da nova legislação sobre as aposentações ter levado à decisão de numerosos professores solicitarem a reforma antecipada, alguns dos quais poderiam, eventualmente, reunir melhores condições para desempenhar as funções relacionadas com a titularidade.

4.2. Factores de facilitação

Como factores de facilitação a montante do processo é possível identificar, em várias das escolas associadas, a participação em experiências ou projectos anteriores orientados para uma maior responsabilização e autonomia.

A inserção da avaliação do desempenho docente numa cultura de avaliação pré-existente e a confiança dos docentes no Conselho Executivo e/ou nos elementos da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho são os dois principais factores facilitadores identificados nos relatórios das escolas da Rede. Por cultura de avaliação pré-existente entende-se quer os processos avaliativos desenvolvidos pelas escolas no âmbito dos seus projectos educativos, quer os processos de melhoria de desempenho, quer a participação na avaliação externa das escolas promovida pela Inspeção-Geral da Educação.

Assim, nas escolas que participaram activamente em processos de auto-avaliação ou de avaliação externa, em projectos como a Gestão Flexível do Currículo ou, ainda, as que recentemente celebraram contratos de autonomia, foi visível uma menor resistência, bem como maior agilidade e facilidade em desenvolver o processo e em resolver conflitos decorrentes da avaliação do desempenho docente¹⁶.

¹⁶ Vd. Azevedo, J. M. (2005). "Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos". In M. Miguéns (Dir.). *Avaliação das escolas: Modelos e processos – Actas do seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.13-99.

PARTE II

DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NAS ESCOLAS DA REDE

ANÁLISE DOS DADOS



1. Organização e dispositivos da avaliação do desempenho docente

1.1. Papéis assumidos pelos diferentes órgãos

Papel do Conselho Executivo

O Conselho Executivo ocupou um papel central na condução e liderança do processo de avaliação do desempenho docente na maioria das escolas deste estudo, sendo muito irrelevante o número daquelas em que tal liderança não foi assumida deliberadamente – apenas três. Na maioria dos casos, essa liderança traduziu-se numa intervenção directa também nos modos de organização e implementação, sendo nos restantes esse papel partilhado com outros órgãos ligados ao processo (Conselho Pedagógico, Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho). A postura dos Conselhos Executivos que se envolveram na liderança do processo expressou-se ainda de duas formas diversas: na maioria dos casos, assumindo o controlo do processo e procurando negociar internamente os conflitos e superar as dificuldades emergentes; noutros casos, de forma mais burocrática, remetendo a resolução dos problemas e dúvidas para pedidos de orientação aos serviços centrais e regionais da administração educativa.

O Conselho Executivo teve também um protagonismo grande na produção de informação sobre a avaliação do desempenho docente (ver 1.2, adiante) e, em alguns casos, produziu documentos orientadores (como aconteceu em oito escolas) e também instrumentos de registo, por vezes em simultâneo com a produção desses instrumentos por outros órgãos. Sublinha-se que a forma como o processo de avaliação do desempenho docente foi lançado nas escolas induziu um enfoque excessivo na produção de instrumentos de registo, resultante do próprio envio inicial de fichas de auto-avaliação e avaliação por parte da tutela (Despacho do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, de 25 de Janeiro de 2008)¹⁷, que desviou os esforços das escolas da necessária reflexão sobre a globalidade do processo e seus dispositivos integrados, como estes dados ilustram.

Mesmo nas escolas em que a liderança não foi exclusiva do Conselho Executivo, o seu envolvimento no processo aparece testemunhado nos relatórios e relatos, revelando uma participação intensa na maioria dos casos. Nalgumas situações, a postura correspondeu a um sentido de conformidade com o legislado, inerente, na sua visão, ao mandato de um órgão directivo, mas várias vezes assumindo a discordância com o processo, apesar de o conduzir. Noutros casos, o Conselho Executivo reconhece a valia da avaliação do desempenho docente, mas sente-se em dificuldade para conduzir o processo. Em algumas situações, a imagem do papel do Conselho Executivo devolvida pelos outros actores foi mesmo a de “excesso de zelo” no cumprimento da avaliação do desempenho docente.

Não foi considerado muito produtivo o esforço para conjugar vários Conselhos Executivos na discussão dos seus problemas, embora se tenham verificado algumas iniciativas nesse sentido, sobretudo a nível regional.

Papel do Conselho Pedagógico

Na maioria das escolas estudadas, foi em sede do Conselho Pedagógico que se constituíram equipas para a coordenação e organização da avaliação do desempenho docente. Na maior parte dos casos, essas equipas corresponderam à constituição da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho; noutros casos, porém, eram equipas criadas especificamente para o efeito, embora algumas delas viessem, posteriormente,

¹⁷ As fichas de avaliação vieram a ser objecto de publicação pelo Despacho n.º 16872/2008, de 23 de Junho, que aprova os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

a dar origem a essa comissão. O Conselho Pedagógico promoveu ainda reuniões com o objectivo de organizar o processo de avaliação. De certo modo, o papel do Conselho Pedagógico foi mais activo nas escolas em que o Conselho Executivo foi menos liderante – ou mesmo resistente, nos casos de uma minoria (situação referida apenas em dois relatórios) –, o que se compreende.

Sublinhe-se, além disso, que o Conselho Pedagógico funcionou principalmente como *locus* de discussão e debate, por vezes longo e pesado, das divergências, dúvidas e conflitualidades.

Papel da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho

A acção da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho aparece muitas vezes mesclada com a de outros órgãos, em boa parte porque, de facto, os elementos que as integram também estão, em geral, incluídos neles. Destaca-se a produção de documentos orientadores ou regulamentadores (por exemplo, regimentos de funcionamento da avaliação) e também instrumentos de registo.

De referir que diversas escolas, nas quais houve produção de documentos pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, são as mesmas em que houve produção por parte do Conselho Pedagógico, pelo que podemos inferir que estes dois órgãos funcionaram articuladamente. Na maior parte dos casos, no entanto, não há coincidência com a produção de documentos pelo Conselho Executivo.

Algumas Comissões de Coordenação também promoveram a discussão de documentos e, mais uma vez, de instrumentos de registo. A perspectiva devolvida por parte da maioria das escolas aponta, contudo, para um papel relativamente esbatido destas Comissões – situadas na interface de outros poderes e da liderança predominante do Conselho Executivo.

Papel dos Departamentos Curriculares

Os Departamentos Curriculares foram os principais produtores dos instrumentos de registo, em torno dos quais se centrou a maior parte da actividade e discussão relativa à avaliação do desempenho docente. A acção dos Departamentos Curriculares, expressa geralmente na actividade desenvolvida pelos seus coordenadores, com o apoio de avaliadores e avaliados, é referida na maioria dos relatórios e não é isenta de discordâncias e conflitos. Nalguns casos, os próprios coordenadores e avaliadores, para além dos avaliados, manifestaram a sua discordância, ainda que a esmagadora maioria tenha realizado as tarefas. A participação dos elementos de cada Departamento Curricular foi muito variável, sendo nalguns casos restrita aos responsáveis directos já mencionados.

Um factor de dificultação do trabalho associa-se, por parte dos informantes deste estudo, à alteração desta estrutura de gestão intermédia que tornou os Departamentos Curriculares mais abrangentes face à anterior organização mais disciplinarizada. A introdução da avaliação do desempenho docente neste modo mais integrado de funcionamento dos Departamentos Curriculares aparece referida como um factor acrescido de dificuldade.

Participação dos avaliadores

Os avaliadores estiveram envolvidos no processo, quer ao nível da produção de instrumentos (cerca de um terço das escolas referem-no), quer na sua discussão (em maior número de situações). É patente, contudo, o desconforto dos avaliadores, não muito diferente do dos avaliados, que se refere de seguida. Houve numero-

sas situações em que os avaliadores se recusaram a participar no processo de organização da avaliação do desempenho docente.

Uma das questões de fundo que se evidencia no processo relaciona-se, de forma directa, com a representação enraizada da classe docente como indiferenciada e o conseqüente desconforto face à distinção entre professores e professores titulares, agravada pela discordância, várias vezes expressa, relativamente aos critérios do respectivo concurso, na sua primeira edição, em 2008.

Participação dos avaliados

A participação dos avaliados na discussão de instrumentos e documentos verificou-se em cerca de metade das escolas em estudo. Caracterizou-se, porém, de forma mais frequente, por uma atitude de rejeição ou discordância e, noutros casos, por recusa na participação. Contudo, nos relatórios de algumas escolas, alguns avaliados queixam-se de não lhes ter sido facultada essa participação, o que configura a existência de perspectivas diferentes.

1.2. Gestão da informação

A disponibilização/divulgação da informação nas escolas foi feita de diferentes formas:

- Em reuniões de Departamento Curricular, de área disciplinar, de Conselho de Docentes e inter-ciclos, através da apresentação e discussão dos instrumentos produzidos, com vista à operacionalização da avaliação do desempenho docente. Estas reuniões eram lideradas pelos coordenadores de Departamento Curricular, também membros do Conselho Pedagógico e muitos deles da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho. Pontualmente, uma reunião foi liderada pelo órgão de gestão. Nestas reuniões, a informação era apresentada, analisada e discutida, e do debate resultaram sugestões, a maioria das quais diz respeito ao aperfeiçoamento dos instrumentos de registo;
- Utilizando ferramentas digitais, nomeadamente a plataforma Moodle, um CD-ROM, ou o correio electrónico;
- Em reuniões plenárias de docentes, especialmente dinamizadas pelo órgão de gestão ou pelo Conselho Pedagógico, especialmente para discutir normativos legais e sensibilizar os docentes para o processo de avaliação de desempenho;
- Em reuniões sindicais de esclarecimento que ocorreram em algumas escolas.

O Conselho Executivo desempenhou um papel central na disseminação de informação, quer pela sua produção e divulgação ou disponibilização, quer pela dinamização de reuniões gerais de professores para apresentação e discussão desses documentos (cerca de metade das escolas referem-no). A produção de documentos pelo Conselho Pedagógico foi, como já referido, menor, mas foi activo o seu papel na discussão e aprovação dos documentos propostos. A Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho foi também actuante neste domínio, mais marcadamente na discussão e divulgação, e em articulação com o Conselho Pedagógico.

Os Departamentos Curriculares foram elementos centrais importantes na produção de documentos orientadores e sua discussão junto dos docentes. A promoção de debate é mencionada nos relatórios de 73% das escolas associadas. Neste sentido, parece possível concluir que a discussão dos documentos da avaliação do desempenho docente foi realizada, essencialmente, em sede de Departamento Curricular.

Foi também possível identificar que, de um modo geral, os docentes não procuraram, por sua iniciativa, obter ou aprofundar informação junto dos órgãos das escolas respectivas. Por vezes, assinalam-se mesmo algumas situações em que o Conselho Executivo ou a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho disponibilizou um CD-ROM com a informação relevante e, apesar disso, a maioria dos docentes não o procurou senão em fase adiantada do processo. Estes factos têm de ser lidos no contexto de perturbação e tensão vivido nas escolas, e também em relação com uma cultura de alguma demissão relativamente à participação no processo face às hierarquias da gestão.

1.3. Formação realizada

Iniciativa da formação: destinatários e participantes

A formação sobre avaliação do desempenho docente foi promovida, na maior parte dos casos, pela Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, pelas Direcções Regionais de Educação e pelos Centros de Formação de Associação de Escolas e teve como destinatários principais os presidentes de Conselho Executivo, os coordenadores de Departamento Curricular e os avaliadores, sendo feita em “cascata”. Só muito raramente os avaliados tiveram acesso à mesma. Em geral, os conteúdos que foram objecto de formação reportaram-se aos normativos legais (leitura comentada e operacionalização da avaliação do desempenho docente), à supervisão (com enfoque em instrumentos de registo para a observação de aulas) e ao portefólio. A nível interno, a formação foi da responsabilidade dos presidentes de Conselho Executivo, com a finalidade de explorar ou esclarecer os normativos legais. Ocorreu, pontualmente, formação por formadores convidados pela escola, a qual foi considerada pertinente e proveitosa.

Participação na formação

A formação oferecida pelas várias instâncias referidas caracterizou-se por uma função predominantemente informativa, foi em geral de curta duração, pontual e sem continuidade temporal, e os destinatários foram muito diversos relativamente a cada escola, o que dificultou a sua eficácia no plano da organização do processo em cada contexto. Raramente apareceu evidência de formação dinamizada pelas próprias escolas.

Nos relatórios de metade das escolas surgem referências à participação de elementos do Conselho Executivo em acções de formação, enquanto a participação de elementos do Conselho Pedagógico e da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho é mencionada menos frequentemente. A participação de coordenadores de Departamento Curricular e de avaliadores em acções de formação aparece também nos relatórios de cerca de metade das escolas, mas nem sempre coincidente com as acções frequentadas por elementos do Conselho Executivo. A participação dos avaliados na formação é referida em menor número de situações, aspecto que, nos testemunhos recolhidos, suscitou a crítica destes intervenientes.

Em síntese, a formação foi organizada por entidades diversas e, em cada escola, nem todos os docentes tiveram oportunidade de a frequentar. Traduziu-se por dispositivos distributivos de informação, também necessários neste processo, mas não suficientes, e os dados devolvidos pelas escolas indicam que teve muito pouco impacto na apropriação das características do processo, o que teria requerido outros formatos e lógicas mais continuadas e contextuais.

2. Descrição do processo interno de avaliação do desempenho docente

2.1. Etapas do processo

A evolução da operacionalização do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas estudadas pode ser descrita, até ao momento, em duas grandes etapas, cada uma delas com os seus aspectos específicos e momentos críticos.

Actividades desenvolvidas antes e durante o ano lectivo de 2007/08

Entre a aprovação do Estatuto da Carreira Docente e o final do ano lectivo de 2007/08, algumas escolas procuraram organizar-se consoante os preceitos legais que lhes pareceram mais racionais. Neste período, as preocupações principais incidiram sobretudo:

- Na articulação entre os documentos orientadores da escola e a regulamentação sobre avaliação de desempenho¹⁸, com repercussão no estabelecimento de objectivos gerais e quantificáveis, a que se pudessem adaptar os objectivos individuais de desempenho dos avaliados;
- Na formação dos avaliadores.

É possível, nesta fase, identificar duas tendências nas escolas interlocutoras.

- Uma minoria de escolas preocupou-se, desde o início, com a operacionalização do modelo a nível interno, com a formação de avaliadores e avaliados, e com o estabelecimento de redes de contacto com outras escolas. O intuito era formar uma massa crítica que permitisse o desenho de uma avaliação do desempenho docente adaptada a uma concepção de escola, enquanto organização autónoma e aprendente, e a uma concepção de professor como profissional responsável pelo seu próprio desenvolvimento, enquadrado no desenvolvimento geral da organização;
- A maioria das escolas do estudo, manifestando dependência da administração educativa, preferiu aguardar orientações concretas para avançar com o processo.

Dentro desta última tendência, duas linhas de actuação foram emergindo:

- As escolas que, depois de receberem orientações superiores (da Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação e das Direcções Regionais de Educação), avançaram com o processo e tinham os documentos preparados para serem aplicados no momento preconizado pela regulamentação inicial;
- As escolas que, tendo em atenção todo o processo de contestação sindical e profissional, intra e extramuros, e o conjunto de alterações protagonizado pelo Ministério da Educação ou proposto pelos sindicatos e outros grupos de professores, optaram por não avançar com qualquer tipo de actividades relacionadas com a avaliação do desempenho docente, esperando que o processo acabasse por ser interrompido.

Nesta fase, em muitas escolas foi intensa a divisão entre as finalidades e estratégias das lideranças de topo e os docentes, representados no Conselho Pedagógico.

¹⁸ Ver nota 15.

Depois da publicação do Decreto Regulamentar n.º 11/2008¹⁹, conhecido como “regime simplificado da avaliação do desempenho docente”, que limitava a avaliação nesse ano aos docentes que necessitavam dela para efeito de progressão na estrutura de carreira ou para o efeito da renovação ou celebração de contrato, as escolas que tinham optado por não avançar, tiveram então de o fazer, e o processo começou a ser operacionalizado rapidamente para que os prazos fossem cumpridos, dado que os docentes contratados teriam de ser avaliados no final do ano lectivo.

Segundo os relatórios, 63% das escolas da Rede prepararam o processo de avaliação durante o ano lectivo de 2007/08. Há referências em vários relatórios à calendarização de trabalhos e à constituição da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho. A elaboração de documentos orientadores e a construção de instrumentos, porém, são as actividades que mais referências congregam (cerca de 60%). Surgem referidas ainda outras actividades, como a aprovação de instrumentos de registo, a experimentação desses instrumentos, a formação e a reformulação dos instrumentos construídos.

Actividades desenvolvidas no ano lectivo de 2008/09

No ano lectivo de 2008/09, houve escolas ainda a elaborar instrumentos de registo, enquanto outras os reformulavam. Segundo as referências dos relatórios, aprovaram-se ou melhoraram-se instrumentos, calendarizaram-se ou recalendarizaram-se actividades e organizou-se a observação da componente científico pedagógica.

Tendo em conta a data em que as visitas decorreram (Março de 2009), os relatórios referem o início da observação de aulas em mais de um terço das escolas da Rede e a entrega dos objectivos individuais em mais de metade. A situação no final do ano veio a alterar-se a este respeito (ver Anexo VI).

2.2. Incidentes críticos no processo

Alterações regulamentares

Os “simplex” (designação que se banalizou na referência aos Decretos Regulamentares n.º 11/2008²⁰ e n.º 1-A/2009²¹, que introduziram simplificações nos procedimentos, o primeiro para o ano lectivo de 2007/08 e o segundo já para 2008/09) vieram a revelar-se incidentes críticos no processo de avaliação do desempenho docente em muitas escolas, sobretudo naquelas que já tinham muito trabalho realizado nesta área.

Com efeito, os relatórios apontam que, em 60% das escolas associadas, estas alterações produziram retrocessos ou mesmo a suspensão transitória do processo, provocando instabilidade na escola, insegurança e desorientação nos docentes e, ainda, a desmobilização dos docentes envolvidos no processo. Há relatórios que mencionam, além disso, a informação excessiva e contraditória que chegava às escolas, decorrente das alterações regulamentares, bem como as reformulações de instrumentos de registo daí decorrentes.

Se tomarmos como base os 60 relatórios e relatos, existem 81 referências às alterações regulamentares enquanto incidentes críticos do processo de avaliação do desempenho docente. Este facto remete para uma

¹⁹ Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio – Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente e respectivos efeitos durante o 1.º ciclo de avaliação de desempenho que se conclui no final do ano civil de 2009.

²⁰ Ver nota 19.

²¹ Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro – Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

análise mais fina do processo, quer no plano da simplificação alegadamente introduzida, quer no plano da contestação que lhe deu origem. De facto, a simplificação incidiu no aspecto central da avaliação – o desempenho científico-didáctico e pedagógico do docente, que era uma das maiores resistências expressas ao processo, sobretudo na vertente de observação de aulas e interacção avaliador-avaliado. Ao reduzir esta dimensão, esvaziou-se parte do sentido nuclear da avaliação do desempenho docente inicialmente proposta, sendo que os próprios sujeitos que a haviam rejeitado acabam por reconhecer a sua necessidade (ver Parte III).

Movimentações externas

As movimentações externas surgem também referidas como incidentes críticos do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas associadas. Os relatórios referentes a quase metade das escolas apontam os sindicatos e a comunicação social como factores de perturbação do processo em curso (relatórios relativos a 13 escolas), contribuindo nomeadamente para a criação de expectativas de suspensão da avaliação do desempenho docente.

Por outro lado, nos relatórios de 53% das escolas da Rede, aponta-se a multiplicidade de informação como outro factor de perturbação proveniente do exterior. Os relatórios mencionam que esta informação surgia não apenas na comunicação social, mas também em blogues e em mensagens electrónicas. Se associarmos esta multiplicidade de informação, de proveniências várias, à informação excessiva e contraditória produzida pelas simplificações do Ministério da Educação, é possível concluir que a quantidade de informação disponível foi um dos factores mais críticos na implementação do processo de avaliação do desempenho docente.

O papel ambíguo dos sindicatos, assinando o Memorando de Entendimento²² e, posteriormente, liderando a contestação à avaliação do desempenho docente, é apontado nos relatórios relativos a oito escolas.

Em síntese, o processo de avaliação do desempenho docente, já de complexidade considerável pela ruptura com modalidades de funcionamento e culturas arreigadas, viu-se dificultado no seu desenvolvimento por factores de perturbação, em alguns casos resultantes da própria gestão inadequada a vários níveis do processo, do central ao local e laboral.

Movimentações internas

Os incidentes críticos do processo de avaliação do desempenho docente ocorreram também ao nível das próprias escolas. Com efeito, os relatórios mencionam, em mais de metade das situações e com graus diversos, evidências do ambiente de contestação muito generalizado: aprovação de moções, avanços e recuos na contestação, apoio de muitas escolas à greve e às manifestações de professores.

No ano lectivo de 2008/09, após a publicação do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009²³, de 5 de Janeiro, os professores, mesmo os que concordavam com o modelo preconizado, ficaram desanimados, dado que muito do trabalho já desenvolvido acabou por ter de ser interrompido para ser recomeçado em novos moldes. Apesar disso, as escolas avançaram mais consistentemente para a aplicação da avaliação do desempenho docente. Foram entregues os objectivos individuais; nomearam-se avaliadores em comissão de serviço, quando os titulares não bastavam para cumprir a função; desenvolveram-se algumas acções de formação, sobretudo para os avaliadores (num processo criticado por muitos avaliados, que consideraram também deverem ser abrangidos pelo processo de discussão de dispositivos, instrumentos e processos de avaliação do desempenho docente);

²² Memorando de Entendimento entre o Ministério da Educação e a Plataforma Sindical de Professores, 12 de Abril de 2008.

²³ Ver nota 21.

identificaram-se os docentes que pretendiam ser avaliados na componente científico-pedagógica. Esta identificação levou, na generalidade das escolas, ao intensificar do clima de mal-estar, que os dirigentes souberam gerir, melhor ou pior. A gestão das alterações e das fases sucessivas do processo foi, assim, também muito complexa nas escolas.

2.3. Definição/entrega de objectivos individuais

A dificuldade face à definição de objectivos individuais espelha com clareza a estranheza da vivência escolar face a este dispositivo, o que levou a várias dificuldades; sobretudo, não foi um instrumento de debate da natureza, finalidades e lógicas de um processo avaliativo individual, bem como da sua articulação com os objectivos organizacionais e respectivos documentos operativos (projecto educativo e projecto curricular de escola, projecto curricular de turma). Este ponto deveria ser prévio a todo o processo, mas apresentou-se, nos contextos descritos, como reduzido à tomada de posição “preencher/não preencher”, apenas enquanto lógica de aceitação ou contestação, cumprimento ou não cumprimento de um normativo prescrito. A dimensão apropriativa neste domínio foi amplamente desaproveitada face ao clima vivido. Os relatórios referem que, em seis escolas, os objectivos foram definidos com o apoio do Conselho Executivo e, em cinco, os professores organizaram-se em grupos informais para definir os objectivos. Um dos relatórios menciona que os docentes definiram os objectivos individuais com responsabilidade partilhada.

A atitude dos docentes face à definição de objectivos individuais foi diferenciada e complexa. Nos relatórios de seis escolas, menciona-se explicitamente a aceitação, pelos docentes, da exigência de definição dos objectivos individuais. A aceitação sob protesto é referida nos relatórios de oito escolas. Em relação a sete escolas, menciona-se que alguns docentes que entregaram os objectivos individuais foram intimidados por colegas que discordavam dessa entrega.

Não é possível inferir tendências a partir desta diversidade. É legítimo, no entanto, reconhecer que os objectivos individuais não foram percebidos pelos docentes como elemento significativo no processo de avaliação.

2.4. Observação da prática lectiva

A observação da prática docente deveria constituir, nos termos da própria legislação e de acordo com quadros teóricos de avaliação profissional, um dos momentos de um processo superviso-avaliativo que incluisse interacção e acompanhamento, e não a mera utilização burocrática de uma ficha de registo. Contudo, a realidade analisada nestas 30 escolas revela várias contradições, desde a administração educativa aos docentes, na relação com este elemento do processo.

Nos relatórios relativos a mais de metade das escolas existem referências a processos de negociação entre o avaliador e os avaliados antes da observação; numa maioria clara houve também uma reunião pós-observação, para análise e *feedback* da situação observada. Em duas escolas, efectuaram-se observações informais prévias de aulas, como forma de preparação para a observação formalizada. Mas a redução desta exigência no modelo simplificado introduziu o seu relativo esvaziamento.

Os relatos das visitas do Presidente do CCAP indicam que houve cinco escolas nas quais a maioria dos docentes requereu aulas observadas e nas restantes a maior parte dos docentes não pediu observação de aulas. Por outro lado, os relatórios mencionam que, em algumas escolas, houve docentes que desistiram dos pedidos de observação de aulas, já depois de a terem solicitado. Esta realidade sofreu, entretanto, alterações, que estão patentes no Anexo VI.

Estas referências permitem perceber que a observação avaliativa, com acompanhamento supervisão, não foi, na maior parte dos casos, concretizada.

2.5. Construção/aplicação de instrumentos de registo

A questão dos instrumentos de registo constituiu o ponto mais crítico de todo o processo. O envio precoce das fichas de avaliação às escolas pela tutela (ver Parte II, secção 1.1) centrou todos os esforços – e também, como seria esperável, toda a contestação – na construção dos instrumentos de registo, que mais não deviam ser que meios de um dispositivo conseqüentemente construído pelas escolas, face a linhas normativas muito gerais. Por outro, os instrumentos de registo converteram-se na face visível do modelo, como é notório nos relatórios, bem como para a opinião pública mediatizada. Tal subversão comprometeu largamente o caminho lento de apropriação, pelas escolas, de um consistente processo avaliativo do desempenho, que deveria estar orientado, como estabelece o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro,²⁴ para a melhoria do desempenho dos docentes e a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Houve bastantes dificuldades na relação com os instrumentos de registo, desde logo pela sua aparição prematura no processo, obscurecendo todo o caminho de avaliação que deveria ter sido prévio. Os instrumentos de registo são considerados confusos e complexos pelos informantes, ou redutores face à prática profissional desenvolvida e em 12 escolas apresentaram-se dúvidas e problemas relativos às formas de quantificação previstas.

Nos relatórios de várias escolas os professores consideram ainda que os instrumentos criados são inadequados à leccionação em modalidades específicas, como os Cursos de Educação e Formação, os Cursos de Educação e Formação de Adultos, a Educação Especial e a Educação de Infância. Nos relatórios relativos a outras escolas, porém, é possível verificar que os docentes inquiridos estão satisfeitos com os instrumentos criados. Assim, há algumas referências à credibilidade e rigor dos instrumentos elaborados pela escola; em 5 escolas refere-se a simplicidade e a eficácia dos instrumentos, sublinhando a maioria destas a qualidade dos mesmos.

A principal dificuldade prática apontada nos relatórios diz respeito à recolha de evidências, que é considerada um acréscimo de burocracia.

2.6. Recomendações do CCAP

As recomendações produzidas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores²⁵, nem sempre do conhecimento de todos os intervenientes no processo de avaliação do desempenho docente, foram consideradas úteis por algumas escolas e pouco úteis por outras.

²⁴ Ver nota 15.

²⁵ Ver nota 2.

A sua utilidade centrou-se, fundamentalmente, no legitimar/apoiar/reorientar a tomada de decisões em escolas relativamente à operacionalização da avaliação do desempenho docente, ajudando-as a ultrapassar dificuldades e a esclarecer situações, nomeadamente na interpretação de normativos legais. Foram também importantes para fomentar o debate de ideias e para apaziguar o clima de escola.

As principais razões apresentadas pelas escolas associadas que consideraram as recomendações pouco úteis e com pouco impacto na avaliação do desempenho docente foram as seguintes:

- O seu desconhecimento por parte de alguns órgãos ou docentes;
- O seu aparecimento tardio, uma vez que o processo já estava numa fase muito avançada em muitas escolas. Foi referido que decisões já tomadas anteriormente eram convergentes com as recomendações;
- O seu enfoque teórico/generalista, quando se esperava que ajudassem na operacionalização da avaliação do desempenho docente através de propostas mais objectivas.

Foi referido que algumas recomendações, embora sensatas, estavam em contradição com as orientações da tutela e os diplomas legais, pelo que foram olhadas com desconfiança face à capacidade de a influenciarem, estando esses docentes convencidos que as alterações verificadas posteriormente se deveram à pressão sindical.

Pertinência do conteúdo das recomendações do CCAP

Em vários relatórios refere-se que as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores contribuíram para o esclarecimento de dúvidas e/ou validação de decisões anteriores da escola. Em algumas escolas foi referido que as recomendações serviram de base para a construção de instrumentos ou constituíram elementos de reflexão que contribuíram para a compreensão do modelo de avaliação do desempenho docente.

Utilidade das recomendações do CCAP

No entanto, as recomendações parecem ter tido escassos efeitos em algumas escolas, situação que é atribuída ao seu aparecimento tardio, ou ao seu desconhecimento pelos docentes ou, ainda, à dificuldade em articular essas recomendações com as orientações da tutela, bem como à profusão de informação sobre avaliação do desempenho docente, por vezes contraditória ou mal gerida em cada escola. Em 11 escolas, alguns informantes consideraram as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores como tendo efeitos pertinentes no trabalho desenvolvido, embora não haja idêntico grau de conhecimento manifestado pelos diferentes grupos de informantes deste estudo.

3. Percepções dos intervenientes

3.1. Factores externos às escolas

Alterações nos normativos e momentos de movimentação e contestação

Dos elementos externos ao processo, já anteriormente documentados, as alterações aos normativos foram percebidas, maioritariamente, como factores de perturbação, tal como os períodos mais agudos de contestação por parte dos docentes. Num e noutro caso, torna-se evidente um desajuste entre a introdução legal do processo e a sua apropriação no terreno, em termos de temporalidade/gradualidade e apoio/acompanhamento. Tanto a classe como a administração educativa reagiram a essa discrepância por movimentos de impedimento: tentativa de provocar o recuo da legislação, de maneira radical, por parte dos professores na sua manifestação pública; tentativa de mitigar os efeitos da mesma legislação, esvaziando-a em parte do seu sentido regulador, por parte da tutela. Assim, as fases agudas de perturbação são descritas pelos intervenientes, de forma consistente, como coincidindo com os designados “simplex” ou com os pontos altos de greve e manifestações.

3.2. Formação

Qualidade dos conteúdos de formação e utilidade para o processo e actores

A formação recebida foi avaliada, em algumas escolas, como sendo insuficiente (ao nível da sua abrangência) e desadequada (por falta de qualidade, por ter um enfoque muito teórico, não respondendo a necessidades e situações concretas do terreno, devido à falta de competência de formadores e ao desfasamento temporal em relação às dinâmicas das escolas, uma vez que o processo de avaliação do desempenho docente já se tinha iniciado antes da realização das mesmas). Noutras escolas foi considerada útil, ao nível da partilha entre formandos, no esclarecimento de dúvidas, tendo contribuído para o debate de ideias acerca do processo de avaliação do desempenho docente e para desmistificar alguns “fantasmas do passado” relativamente ao papel da avaliação e da supervisão. A sua utilidade também se deveu à qualidade de alguns formadores, quando esta foi reconhecida.

A formação sobre avaliação do desempenho docente oferecida pelo Ministério da Educação foi, em geral, considerada insuficiente pelos seguintes motivos:

- Abranger objectivos e conteúdos limitados, incidindo essencialmente sobre a legislação (facto referido em cerca de dois terços das escolas);
- Abranger um número reduzido de docentes;
- Não preparar eficazmente os avaliadores.

Para além de insuficiente, a formação foi ainda considerada desadequada pelas razões a seguir apontadas:

- Não responder às necessidades dos docentes e das escolas (mencionado em metade dos casos);
- Aparecer tardiamente;
- Falta de qualidade;
- Decorrer de forma intensiva.

Em termos gerais, parece possível afirmar que a opinião sobre a formação proporcionada oficialmente foi maioritariamente negativa. Contudo, houve informantes deste estudo que consideraram a formação pertinente, quer por ter criado situações de partilha e debate, quer por ter esclarecido dúvidas relativamente à avaliação do desempenho docente.

Embora seja difícil estabelecer uma correspondência entre a organização da formação e a opinião sobre ela, uma vez que alguns relatórios referem apenas esta última, há indícios no sentido de que as opiniões positivas recaem essencialmente sobre a formação organizada internamente ou pelos Centros de Formação de Associação de Escolas.

Por outro lado, se analisarmos as opiniões sobre a formação por escola, verifica-se que coexistem opiniões divergentes dentro da mesma escola, o que parece ficar a dever-se ao facto de os docentes de uma mesma escola terem frequentado diferentes acções de formação, organizadas por entidades diversas.

3.3. Actores e suas relações

Representações sobre os avaliadores

O não reconhecimento de legitimidade²⁶ a muitos avaliadores é um aspecto que reúne a maioria da opinião dos informantes das escolas associadas. Para essa falta de legitimidade concorre a falta de reconhecimento de competência docente (referida em dois terços das escolas), a falta de formação específica (em 14 escolas) e a forma como decorreu o concurso para acesso à categoria de professor titular (22 escolas). Ainda são referidas, em menor escala, a proximidade entre avaliadores e avaliados e a incongruência das atitudes dos avaliadores. Por sua vez, em algumas escolas, são os próprios avaliadores que põem em causa a sua competência. O reconhecimento da legitimidade aos avaliadores ocorre em poucas situações e é atribuído à experiência docente e à formação em supervisão.

Este constitui-se como outro ponto crítico da problemática da avaliação do desempenho docente – a necessidade de assegurar uma legitimação dos responsáveis pela avaliação no interior da comunidade escolar, dimensão que tem de ter em consideração a respectiva credibilização como efectivos gestores e supervisores pedagógicos, não se resumindo à habitual reivindicação externalista (surgida também nos testemunhos), que remete a solução apenas para uma alegada formação específica. De novo se coloca o problema do entendimento que a organização faz de si própria, situando a formação para funções no interior da autonomia e qualificação da escola e gerindo recursos e parcerias nesse sentido, aspecto que também se relaciona com o papel e o *locus* que a tutela atribui ou recomenda para a formação, nas suas políticas relativas à avaliação do desempenho docente.

Representações sobre os avaliados

Há relativamente poucas referências aos docentes, enquanto avaliados. Alguns informantes deste estudo explicitam que a avaliação os faz sentir como estagiários; noutros casos, refere-se que os avaliados se uniram defensivamente contra os avaliadores e que desenvolveram atitudes de auto-defesa ou de resistência e crítica sistemática.

²⁶ O conceito de legitimidade usado pelos informantes corresponde a uma representação que combina competência, posição hierárquica e formação especializada.

Em algumas escolas, salienta-se que os avaliados assumiram individualmente posições contrárias àquelas que assumiram em grupo e noutras menciona-se que se debateram com dilemas pessoais relativos face à avaliação do desempenho docente. Há relatórios que referem o desinteresse dos avaliados pela elaboração e discussão de instrumentos e outros que sublinham o desconhecimento dos docentes relativamente à avaliação do desempenho docente, considerando-os mal informados.

A voz dos próprios avaliados (dois painéis em cada visita) dirige-se maioritariamente à crítica ao modelo e às suas implicações, e menos ao modo e papel que se atribuem a si próprios no processo, visto que quase sempre o contestam, ou se colocam numa perspectiva de exterioridade.

3.4. Processo de avaliação do desempenho docente

As percepções dos intervenientes sobre o decorrer do processo de avaliação do desempenho docente nas suas escolas serão descritas segundo cinco dimensões:

- As características principais que lhe são atribuídas;
- A elaboração e natureza dos instrumentos de registo;
- A construção e entrega dos objectivos individuais;
- A observação de aulas e a discussão/diálogo sobre as aulas observadas;
- O tempo despendido no processo de avaliação do desempenho docente.

Características do processo de avaliação

De acordo com o quadro legal, o processo de avaliação prossegue duas finalidades distintas: o desenvolvimento profissional e a classificação com vista à progressão na carreira. A sua operacionalização no terreno, com a contribuição das instruções emanadas pela administração central e regional, foi pesada, complicada e centrada em procedimentos de avaliação sumativa. Não tendo havido um período de experimentação prévia, as escolas tenderam a construir instrumentos de registo que, pelas suas características, se aproximavam das fichas de avaliação normativas²⁷ e que acabaram por entrar conceptualmente em contradição com o modelo que pretendiam operacionalizar, num movimento desregulado, em espiral, de elaboração de instrumentos e itens atomizados e redutores. Algumas recorreram, mesmo, ao uso de programas informáticos que, aparentemente, tornariam o processo mais concreto e menos sujeito a subjectividades indevidas.

Elaboração e natureza dos instrumentos de registo

Os instrumentos de registo produzidos tenderam a copiar as fichas de avaliação²⁸; não houve, na maioria das escolas, um processo de construção de instrumentos, que permitisse a sua adaptação ao contexto específico. Embora tivessem lido as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores relativas à utilização do portefólio, como instrumento privilegiado de produção de evidências sobre o percurso profissional do docente em avaliação, esse instrumento foi considerado, por informantes de muitas escolas, como pesado e

²⁷ Ver nota 17.

²⁸ Ver nota 17.

redundante, dado que nele se estava a demonstrar o trabalho que já se tinha feito e que era do conhecimento da escola. A utilização de programas informáticos parecia, à primeira vista, mais fácil e menos sujeita a interpretações pessoais e desviantes. Os instrumentos foram produzidos por um número reduzido de docentes, do Conselho Executivo, da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho e do Conselho Pedagógico. Eles foram analisados e aperfeiçoados em sede dos Departamentos Curriculares e Conselhos de Docentes, posteriormente aprovados em Conselho Pedagógico.

Construção e entrega dos objectivos individuais

Também a adaptação de algumas regras do sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública (SIADAP), como a identificação e entrega dos objectivos individuais, se traduziu num movimento de resistência passiva. Em escolas em cujos instrumentos orientadores não tinham sido formulados objectivos quantificados, foi difícil aos docentes elaborarem os seus. A correspondência entre objectivos individuais e objectivos organizacionais frequentemente não se realizou e algumas escolas vieram a alterar os seus projectos educativos e regulamentos internos, adaptando-os às novas exigências legais. Sabendo que desses objectivos iriam depender os objectivos individuais – e, em última análise, a possibilidade de se obter a classificação de “Muito Bom” ou “Excelente” –, vários Conselhos Pedagógicos criaram fórmulas aritméticas que pouco tinham a ver com uma cultura de desenvolvimento profissional e organizacional.

Observação de aulas e discussão/diálogo sobre as aulas observadas

A percepção recolhida nas escolas associadas foi a de que a avaliação na componente científico-pedagógica constituiu um dos factores de mal-estar nas escolas. Os próprios avaliadores frequentemente não se sentem preparados nem à vontade para desempenhar esse papel e mostram-se afectados pelo questionamento da sua legitimidade por avaliados.

Dos docentes que vieram a requerer avaliação na componente científico-pedagógica, identificam-se os seguintes perfis: docentes do quadro que desejam obter a classificação máxima; docentes do quadro e contratados que entendem a observação da prática docente como elemento imprescindível da avaliação do desempenho; docentes contratados, que dependem da avaliação para contratações futuras.

Tempo despendido no processo de avaliação do desempenho docente

O tempo dedicado ao processo de avaliação constituiu uma das principais fontes de contestação invocadas pelos informantes. Alguns docentes, especialmente avaliadores, afirmam que ficaram quase sem tempo para se dedicarem à sua própria actividade docente. Contudo, os dados das escolas visitadas não confirmam a percepção predominante acerca do tempo despendido pela generalidade dos docentes neste processo. A avaliação do desempenho docente veio criar um acréscimo significativo de trabalho para os docentes com funções na organização e implementação do processo, aspecto referido em 70% dos relatórios.

Assim, num número significativo de casos, documentados nos registos das visitas e nos documentos das escolas que sustentam este relatório, apenas um reduzido número de professores, com responsabilidade de condução do processo, teve uma ocupação de tempo significativamente acrescida. Naquelas que tardaram a construir dispositivos e instrumentos, a falta de tempo evidenciou-se no final, com mais repercussões na actividade regular.

3.5. Implicações do processo de avaliação do desempenho docente

Organização e funcionamento da escola

A reformulação do projecto educativo de escola, decorrente da avaliação do desempenho docente, é o aspecto mais focado nos relatórios, lido como melhoria pelos informantes (14 escolas). Em algumas escolas, reconhece-se que a avaliação do desempenho docente contribuiu para a melhoria de aspectos específicos, nomeadamente maior assiduidade docente, maior atenção e reflexão sobre os desempenhos profissionais, maior exigência na escolha de docentes para o desempenho de cargos e maior atenção ao insucesso e aos apoios educativos.

Os relatórios mostram que, em algumas escolas, a avaliação do desempenho docente foi equacionada numa perspectiva formativa; noutras, foi salientado que, após um período conturbado, passou a ser visível um investimento formativo no processo.

Nos poucos relatórios em que existe referência à satisfação dos docentes com o processo de avaliação, atribui-se esse sentimento aos momentos de partilha que proporcionou, à participação dos docentes e à gestão democrática e transparente do processo pelos órgãos da escola.

Clima de escola

Entre os efeitos positivos que incidiram no clima da escola, a emergência de dinâmicas colaborativas e formativas é um dos que surge mencionado por informantes de 13 escolas associadas. Outros salientam que, apesar dos problemas introduzidos pela avaliação do desempenho docente, foi possível manter as dinâmicas de colaboração entre docentes, havendo ainda quem sublinhe a importância do respeito pelas diferentes opiniões, enquanto factor de coesão interna. Estas posições são, todavia, minoritárias no conjunto das escolas da Rede.

Quanto aos efeitos negativos no clima de escola, destacam-se as seguintes referências:

- Instabilidade – Em 56% dos relatórios aponta-se o clima de perturbação e tensão provocado pela avaliação do desempenho docente. Outros relatórios mencionam, ainda, um clima geral de medo (quer provocado pela tutela, quer por colegas), de ansiedade e angústia, e de incerteza e confusão.
- Conflito interno – A deterioração da relação entre colegas é referida nos relatórios relativos a quase metade das escolas. Noutras, menciona-se especificamente a divisão entre avaliados e avaliadores como factor de conflito interno ou explicita-se que a avaliação do desempenho docente deu origem a situações de animosidade entre colegas com diferentes posicionamentos.
- Conflito externo – A indignação dos docentes face às decisões da tutela é apontada em vários relatórios. Há também referências a formas de contestação às sucessivas alterações introduzidas pela tutela, o que reafirma a perspectiva sobre as alterações regulamentares como incidentes críticos do processo já referida (ver Parte II, secção 2). Outros relatórios apontam, mais genericamente, atitudes de resistência à mudança centralmente definida.
- Desmotivação dos docentes – Um dos factores de desmotivação mais referido nos relatórios é o desgaste produzido nos docentes pelo processo de avaliação do desempenho docente, apontado em 53% dos relatórios das escolas estudadas. No entanto, em alguns relatórios afirma-se que houve docentes que se mantiveram sempre distanciados da avaliação do desempenho docente e o desgaste referido associa-se mais ao efeito psicológico da situação do que à efectiva ocupação generalizada de tempo excessivo por todos, como foi atrás documentado.

- Insatisfação dos docentes – A insatisfação dos docentes em relação à avaliação do desempenho docente decorre, segundo os informantes deste estudo, da excessiva atenção que foi dada a esse processo, em detrimento da prática lectiva, do excesso de documentação para análise e do descrédito que a tutela e a comunicação social lançaram sobre a classe docente. Houve, ainda, painéis de entrevistados que apontaram, como factores de insatisfação, a desvalorização do trabalho já desenvolvido na auto-avaliação das escolas.
- Aumento da competitividade entre os docentes – Este é outro efeito negativo atribuído ao processo de avaliação do desempenho docente por docentes de 14 escolas. Há relatórios que mencionam, também, o decréscimo da colaboração entre docentes e o aumento da desconfiança entre eles.

Em síntese, a quantidade de referências às repercussões negativas da avaliação do desempenho docente no clima das escolas mostra que o processo gerou situações difíceis e desgastantes na maior parte delas. Se compararmos as que referiram efeitos positivos com aquelas que referiram efeitos negativos, é possível concluir que o processo não foi pacífico, nem mesmo naquelas em que foi melhor conduzido.

4. Sugestões dos intervenientes

As sugestões de alteração recolhidas são de dois tipos: por um lado, a alteração de características do modelo; por outro, a melhoria da operacionalização do modelo.

4.1. Sugestões relativas ao modelo de avaliação do desempenho docente

Melhoria do modelo

Não foi avançada nenhuma sugestão no sentido da alteração radical do modelo. No entanto, foram feitas algumas propostas que visam a melhoria do modelo.

A avaliação externa no domínio da avaliação do desempenho docente é desejada por informantes pertencentes a 77% das escolas associadas, por ser julgada mais credível e mais imparcial ou por comportar menor risco de deterioração das relações pessoais e profissionais dentro da escola. Em 60% dos relatórios das escolas associadas, contudo, diversos informantes acentuaram as vantagens da avaliação interna e por pares. De referir que algumas destas escolas são as mesmas referidas no ponto anterior, o que se deve à existência de opiniões divergentes dentro da mesma escola.

Sublinha-se, por parte de alguns docentes de algumas escolas, o carácter diferenciado da actividade docente, criticando-se a dependência do enquadramento da avaliação da administração pública.

Uma sugestão recorrente subscrita por informantes em 77% das escolas da Rede remete para a necessidade de se abolir os limites às classificações máximas impostos pelas quotas.

Houve, ainda, referências à necessidade de rever ou reformular o uso dos resultados da avaliação do desempenho docente nos concursos e na progressão na carreira.

Outra sugestão para a melhoria do modelo consiste em propor um aumento temporal do ciclo de avaliação do desempenho (quatro anos ou a duração do escalão), referida nos relatórios de mais de 70% das escolas.

A criação de um período experimental para a avaliação do desempenho docente é uma sugestão mencionada em 63% dos relatórios. Sugere-se, ainda, em 12 relatórios, que o modelo de avaliação do desempenho docente contribua para a melhoria da escola e para o desenvolvimento profissional e dê mais relevo à vertente formativa (12 escolas).

O enfoque na prática de sala de aula constitui outra sugestão de melhoria que se prende com a necessidade de distinguir, na função docente, a sua característica principal, ou seja, a actividade científico-pedagógica, das outras atribuições complementares – organização e gestão, relações com a comunidade. Segundo esta tendência, o peso atribuído à avaliação da componente científico-pedagógica deveria ser superior aos pesos atribuídos às outras dimensões da profissionalidade docente, para efeitos de avaliação sumativa.

Outras sugestões mais específicas referem-se à necessidade de mais formação sobre avaliação do desempenho e a uma maior incidência na auto-avaliação, para todos os docentes.

Das sugestões referidas nos relatórios, é possível concluir que as mais consensuais são o aumento temporal do período de avaliação e a criação de um período experimental para a avaliação do desempenho docente a fim

de se perceberam todas ou, pelo menos, grande parte, das suas eventuais consequências, desvios e requisitos operacionais.

Segundo alguns informantes, a avaliação dos docentes deve ser feita aquando da passagem de escalão e deveria ter em conta a estratégia de melhoria adoptada pela escola. Por consequência, o número de aulas a observar deveria depender do plano de desenvolvimento de cada docente, sendo necessariamente superior às três prescritas legalmente.

Melhoria do desempenho da função de avaliador e perfil dos avaliadores

Para interlocutores pertencentes a uma grande parte das escolas visitadas, quando se pretende realizar uma avaliação sumativa do desempenho docente, é necessário recorrer a um elemento externo, que tenha autoridade hierárquica e credibilidade científica. Muitos docentes, sejam avaliados ou avaliadores, contestam a utilização dos pares internos à escola para o exercício destas funções. Invocam a necessidade de se estabelecer um perfil adequado para os avaliadores e uma formação adequada para os mesmos. Outros, pelo contrário, questionam a introdução de uma figura externa na avaliação profissional, mas consideram igualmente de importância fundamental, para a legitimidade do processo, a definição de um perfil e a sua formação não apressada.

Em relação a este ponto, é largamente maioritária a opinião de que os avaliadores devem ter melhor formação ou mesmo formação superior (87% dos relatórios). Menciona-se, ainda, em 63% dos relatórios, que deve ser criada uma bolsa de avaliadores com formação em supervisão; alguns referem mesmo a criação da carreira de avaliador. Uma maior disponibilidade dos avaliadores, nomeadamente através da redução da componente lectiva, é também sugerida.

Na perspectiva de muitos informantes, a avaliação de desempenho deve ser essencialmente formativa e promover o desenvolvimento profissional.

Autonomia das escolas e condições organizacionais no processo de avaliação do desempenho docente

A criação de condições organizacionais necessárias à construção de um processo criterioso e cuidadoso de avaliação formativa e sumativa emergiu, repetida e consistentemente, nas entrevistas efectuadas nas escolas visitadas. Essas condições organizacionais incluem a possibilidade de reduzir a componente lectiva dos avaliadores ou de lhes pagar pelo trabalho extra realizado. Têm, ainda, a ver com a possibilidade de dispor de meios financeiros para organizar sessões internas ou externas de formação em avaliação e supervisão.

Nos relatórios de 50% das escolas associadas, há sugestões que podem indiciar uma menor autonomia das escolas no processo de avaliação do desempenho docente, nomeadamente através da uniformização de critérios e instrumentos, quer pela tutela, quer pelas próprias escolas. Em sentido contrário, há sugestões, em 12 escolas, para que seja dada maior autonomia às escolas, quer na selecção de procedimentos e instrumentos, quer mesmo na concepção e aplicação do sistema de avaliação do desempenho docente. Também aqui, porém, há opiniões divergentes dentro da mesma escola, o que torna a quantificação pouco relevante.

4.2. Sugestões relativas à operacionalização do modelo

São escassas e dispersas as referências a formas de melhoria da organização interna da avaliação do desempenho docente. Com efeito, aponta-se a necessidade de criar instrumentos de acordo com diferentes perfis de desempenho (cargos, modalidades, disciplinas). Noutros casos menciona-se a necessidade de delegar competências dos coordenadores de Departamento Curricular nos subcoordenadores.

Quanto ao processo de observação de aulas, em vários relatórios é sugerido o aumento do número de aulas observadas. Também se sugere, por vezes, que as observações deveriam acontecer sem aviso prévio.

Curiosamente, os informantes deste estudo são parcos em sugestões nestes domínios mais ligados à sua experiência e vivência .

Reformulação de parâmetros de avaliação

Há escolas onde alguns interlocutores sugerem, de forma genérica, a necessidade de reduzir o número e tipo de parâmetros. No entanto, também surgem sugestões concretas no sentido da relativização ou eliminação de alguns parâmetros, tais como: “resultados escolares dos alunos” – apontado por interlocutores de 57% das escolas associadas –, “abandono escolar”, “relação com a comunidade”, “assiduidade”, “uso das tecnologias”.

Reformulação de instrumentos

Apesar da maior parte da energia despendida pelas escolas se ter concentrado na construção dos instrumentos de registo, poucas são as sugestões neste domínio. Algumas escolas sugerem a reformulação dos instrumentos através de procedimentos simplificados (seis escolas) e/ou com maior participação dos docentes (duas escolas).

Necessidade de decisões normativas

Os relatórios registam, ainda, a preocupação de alguns informantes com a falta de decisões relativamente à forma de avaliação dos elementos do Conselho Executivo e dos docentes que trabalham em duas escolas diferentes.

Há, também, referências à necessidade de decidir sobre a estabilidade do modelo de avaliação do desempenho docente e sobre a forma de apoio aos docentes com fraco desempenho.

Reformulação de outros normativos

Fora do âmbito estrito da avaliação do desempenho docente, surgem sugestões para a reformulação do Estatuto da Carreira Docente, nomeadamente através da eliminação da divisão na carreira entre professor e professor titular, referida por interlocutores de 47% das escolas da Rede. Esta discordância decorre do facto de considerarem que as desvantagens que acarreta essa divisão – competição, individualismo, antagonismo, deterioração das relações profissionais – que são superiores às eventuais vantagens – recompensa do mérito. Outra parte dos informantes, pelo contrário, aceita o princípio da divisão da carreira, mas discorda da forma como o processo foi conseguido, através da titularização apressada e que consideram carecer de critérios rigorosos e éticos.

Em síntese, as sugestões recolhidas não correspondem, em detalhe e grau de análise, ao tipo e quantidade de factores de descontentamento referenciados. São mesmo, em alguns aspectos, contraditórias. Por vezes, incorporam dimensões que os docentes, na prática, contestaram.

Parece existir, num clima de tensão real, um espaço escasso para reflexão interna sobre o processo de avaliação do desempenho docente e modos de o melhorar. Incentivar essa reflexão, que possa fundamentar propostas de escolas, pode ser uma via a considerar no desenvolvimento futuro da avaliação do desempenho docente.

PARTE III

CONCLUSÕES



A interpretação dos elementos recolhidos, analisados e descritos nas secções precedentes, relativamente às 30 escolas que integram a Rede de Escolas Associadas ao CCAP, marcadamente diferenciadas nas suas características e posicionamentos (ver Parte I e Anexos V e VI), permite destacar as evidências constantes das secções seguintes.

1. Factores de enquadramento

O desenvolvimento da avaliação do desempenho docente nestas escolas manifestou-se sempre correlacionado com elementos de natureza diversa que o enquadram e, em larga medida, o explicam.

1.1. Sistema, escola e prática docente

- Ao nível macro, do sistema político – aproximação da carreira docente a características das políticas de carreira da administração pública (em termos de diferenciação, responsabilização perante agentes exteriores à escola, hierarquia funcional, regime de quotas), que não faziam parte da cultura e expectativas de escolas e professores. Este constitui, porventura, o factor mais forte da resistência e do descontentamento manifestados.
- Ao nível meso, da escola como instituição e das relações organizacionais no seu interior – alteração de papéis no seio da organização, nomeadamente dos órgãos de gestão intermédia, com destaque para os Departamentos Curriculares e seus coordenadores, chamados a intervir numa lógica de avaliação do desempenho docente em aula e conseqüente coordenação e supervisão de dimensões científico-pedagógicas. Este factor encontra-se largamente ausente da cultura e práticas das escolas. Os docentes, em muitos casos, manifestaram-se reticentes à avaliação de uma competência que consideram adquirida e que sentem posta em causa por um escrutínio do desempenho individual e dos seus resultados. Esta dimensão aparece com muita clareza nas vertentes de análise ligadas ao item Processo Interno (ver Parte II, secção 2); os avaliadores e os avaliados, por exemplo, resistem de forma muito semelhante, por rejeição, ao desempenho de papéis funcionalmente hierárquicos que, a seu ver, afectam a solidariedade no grupo profissional.
- Ao nível micro, da prática docente e do relacionamento no interior da profissão – estabelecimento de uma relação de natureza avaliativa entre pares no seio de um grupo profissional. A cultura docente estruturou-se, há décadas, na paridade de estatuto e na autonomia da acção individual e conseqüente voluntariado de cada professor, como condição para abrir a sua aula ou partilhar as suas práticas. Este factor foi evidenciado, por avaliadores e avaliados, como responsável pela desmotivação, conflitualidade, alteração de bons climas relacionais e perda de entusiasmo pelo trabalho.

1.2. Implementação do modelo de avaliação do desempenho docente

Estes factores são evidenciados de forma indirecta, contrariamente aos referidos em 1.1., que são os que aparecem como largamente predominantes na visibilidade do discurso expresso. Os factores que adiante se

enumeram resultam da interpretação dos dados referentes a perturbação, mal-estar e dificuldade de agir (evidenciados nas secções 2 e, sobretudo, 3 da Parte II) e do modo como são descritos pelos actores. Destacam-se os seguintes.

Temporalidade inadequada do processo

A publicação tardia do Decreto Regulamentar n.º 2/2008²⁹, apenas em Janeiro de 2008, obrigou à sua aplicação num período demasiado curto para possibilitar a devida organização e apropriação gradual de todo o processo. Esta evidência foi expressa por movimentos de recusa, alteração caótica de rotinas, queixas de excesso de trabalho, alegado desconhecimento do “como fazer” e críticas à formação disponibilizada. Alguns interlocutores verbalizam que, no essencial, necessitariam de mais tempo e de um apoio formativo mais efectivo ao longo do desenvolvimento das mudanças.

Produção precoce e normativa de instrumentos operacionalizadores da avaliação do desempenho docente

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro³⁰, foi seguido, pouco tempo depois, pela publicação em Diário da República de fichas destinadas ao registo dos resultados finais da avaliação³¹. A acção processual desenvolvida pelas escolas, e em que a maioria dos Conselhos Executivos genuinamente se envolveu, desviou-se do essencial – criação de dispositivos de acompanhamento e diálogo superviso, que permitissem apropriar a lógica de avaliação – para se centrar na reformulação e discussão de itens, pesos, combinatórias aritméticas várias, a constarem dos instrumentos de registo. Conforme foi sublinhado pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores nas suas Recomendações n.º 2³², o essencial é construir um processo avaliativo assente no princípio do acompanhamento científico, pedagógico e didáctico, correspondendo às finalidades, com continuidade e adequação aos contextos. Este dispositivo global e os respectivos instrumentos deveriam ser, dentro de balizas amplas estabelecidas pela tutela, da responsabilidade da escola, que deles prestaria contas.

A prática prescritiva do Ministério da Educação e a cultura normativa das escolas transformaram os instrumentos de registo no centro de toda a discussão e esforço, com manifesto prejuízo dos resultados. Na sua maioria, as escolas cumpriram as exigências dos normativos, desde o preenchimento dos objectivos à construção de instrumentos de registo. Os docentes, apesar de manifestarem maioritariamente a sua discordância, preparam-se para aplicar esses instrumentos. Contudo, o ganho transformativo para os docentes envolvidos no processo poderá ter sido diminuto. Os meios instrumentais substituíram os fins e enviesaram o procedimento que se pretendia formativo e transformativo, tal como preconizado na legislação da avaliação do desempenho docente e nas dimensões dos perfis do desempenho profissional dos docentes.

As alterações legais introduzidas ao longo do processo, com o intuito de agilizar, simplificar e responder às reivindicações expressas publicamente pelos professores, constituíram afinal, para uma parte significativa dos informantes deste estudo, factores de perturbação. Tal aconteceu sobretudo nas escolas que estavam a construir um processo consistente e que tinham já realizado muito trabalho de desenvolvimento da componente científico-pedagógica da avaliação. A determinação legal que entretanto foi publicada, no sentido

²⁹ Ver nota 15.

³⁰ Ver nota 15.

³¹ Ver Parte II, secção 1.1 e nota 17.

³² Conselho Científico para a Avaliação de Professores, *Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente. Recomendações n.º 2/CCAP/2008*, Julho de 2008.

de tornar facultativa a avaliação nessa componente, veio frustrar expectativas e provocar um sentimento de desperdício da preparação realizada. Apesar de a maioria colocar reservas à observação de aulas, esta aparece contraditoriamente reconhecida como importante pelos docentes. Alguns referem mesmo que o número de aulas observadas deveria ser mais significativo. Para além disso, uma das principais críticas ao primeiro concurso para acesso à categoria de professor titular centra-se justamente na desvalorização dessa dimensão científico-pedagógica.

1.3. Relação com outras alterações legislativas

As evidências recolhidas neste estudo indicam que a avaliação do desempenho docente foi afectada pela concomitância de outras medidas de política educativa, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente³³, o concurso para acesso à categoria de professor titular³⁴, o Estatuto do Aluno³⁵ e o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário³⁶. Este último diploma tornou mais complexa a operacionalização da avaliação do desempenho docente, sobretudo pela criação de mega-departamentos, que incluem grande diversidade de especializações docentes, e a adopção de um modelo de gestão unipessoal, o que implica a eventual partilha do processo de avaliação do desempenho docente por duas lideranças num curto intervalo de tempo.

1.4. Abordagem normativa dominante nas escolas

Muitos dos obstáculos enunciados nos relatórios das 30 escolas da Rede decorreram, essencialmente, da dificuldade em assumir decisões organizativas facilitadoras que rompessem com uma lógica de mero cumprimento burocrático. Isso ficou patente na dificuldade em garantir avaliadores da área científica dos avaliados ou em organizar, de forma mais eficaz, o alegado excesso de trabalho. Os dados demonstram que o excesso de ocupação se concentrou em cerca de 15% dos docentes, mas o clima vivido gerou uma representação de que diria respeito à sua totalidade.

As escolas que prepararam procedimentos, organizaram documentos, construíram instrumentos próprios e que realizaram uma testagem e reflexão sobre os procedimentos e instrumentos, desde o ano lectivo de 2007/08, conseguiram ajustar-se mais facilmente e evitar a excessiva perturbação e acumulação de tarefas que ocorreram em outras menos proactivas.

1.5. Experiências prévias das escolas

A participação de algumas das escolas na avaliação externa, o facto de disporem de dispositivos de auto-avaliação organizacional ou o envolvimento em experiências de gestão curricular mais autónoma constituíram

³³ Ver nota 3.

³⁴ Ver nota 5.

³⁵ Ver nota 8.

³⁶ Ver nota 6.

factores facilitadores do desenvolvimento da avaliação do desempenho docente. Parece, assim, confirmar-se a hipótese de que este processo se joga muito mais no domínio da transformação participada de culturas organizacionais e profissionais do que no plano legislativo-normativo. A confirmação desta hipótese carece de investigação mais profunda.

1.6. Movimento docente, impacte social e mediático do processo

Um último factor associado à compreensão das dificuldades e potencialidades da avaliação do desempenho docente, neste primeiro ciclo de avaliação, resultou do movimento de resistência e da sua ampla mediatização. Este movimento gerou momentos de grande tensão e descontinuidade de alguns processos, tal como os informantes deram conta no âmbito deste estudo.

2. Factores relativos à organização e condução do processo de avaliação nas escolas

A condução do processo coube predominantemente aos Conselhos Executivos que, na sua larga maioria, se empenharam activamente na organização e desenvolvimento da avaliação do desempenho docente e na tentativa de mediar conflitos. A acção dos Conselhos Pedagógicos foi sobretudo marcada pela lógica do debate dos documentos, sua aprovação e organização das equipas. Coube aos Departamentos Curriculares, seus coordenadores e subcoordenadores a parte maior da produção de instrumentos. As Comissões de Coordenação da Avaliação do Desempenho aparecem com menor visibilidade, provavelmente pelo facto de os seus membros integrarem também outros órgãos.

A construção de instrumentos de registo absorveu, como já foi sublinhado, um excesso de energia e tempo, em detrimento da discussão e implementação do processo nas suas vertentes processuais e supervisivas, orientadas para a efectiva melhoria. Para a maioria das escolas, falar de “modelo de avaliação do desempenho docente” significa referir “instrumentos de registo”. O facto de se tomar a parte pelo todo constitui um indicador pouco promissor do contributo da avaliação do desempenho docente para a melhoria e aprofundamento da autonomia organizacional.

A lógica, reconhecível em muitas escolas, foi a de cumprimento normativo com discordância de fundo, protagonizada em função da oposição docentes/tutela.

3. Factores relativos ao conhecimento profissional: o lugar da formação e do acompanhamento

O facto de, por razões históricas e sociais, a cultura escolar e a cultura docente estarem distantes das lógicas avaliativas esteve patente nas persistentes queixas de falta ou insuficiência da formação, sobretudo no que se refere aos avaliadores. Tais afirmações, bem como as críticas feitas à formação externa facultada (em

formato predominantemente distributivo e em cascata), parecem, por um lado, resultar das políticas centrais sobre formação e, por outro, de uma relação de externalidade com a construção de conhecimento próprio, no âmbito das organizações e no seio dos seus corpos profissionais. Os interlocutores evidenciam a necessidade de reconceptualizar a formação como um instrumento de crescimento interno, a desenvolver nas e pelas escolas, com e para os seus profissionais. O contributo externo informativo e formativo revelou-se, segundo as percepções colhidas, pouco eficaz. O plano de formação parece ser mais promissor se orientado para o apoio e acompanhamento contextualizado.

4. Factores relativos a processo e resultados da avaliação do desempenho docente

A análise de todos os elementos que este estudo visibilizou nestas 30 escolas permite concluir que, contrariando uma imagem largamente difundida, a maioria das lideranças e dos docentes cumpriu o que a legislação estabelece no que se refere, nomeadamente, à realização e apresentação de objectivos individuais, construção dos instrumentos de registo e organização do processo de observação de aulas. No entanto, no plano transformativo orientado para a melhoria das aprendizagens, não é na conformidade aos normativos que a avaliação do desempenho docente tem o seu lugar estratégico. É, antes, numa política instituinte (e não instituída) de modos de agir profissionais e organizacionais mais consistentes, mais partilhados e debatidos pelos actores, mais analisados e decididos por cada escola, melhorados e transparentes face ao seu mandato social e ao dos seus profissionais, na promoção de efectivas e melhores aprendizagens dos alunos. Tal desiderato não está ainda visível e deverá constituir a meta estruturante a prosseguir num processo desta natureza.

Por outro lado, as evidências recolhidas indiciam uma grande dificuldade de transformar as lógicas processuais instaladas e tornadas parte de uma cultura e de uma vivência. Os resultados que vão para além do cumprimento do normativo são pouco visíveis, com excepção de algumas referências minoritárias ao aumento de trabalho colaborativo que as próprias dificuldades geraram em alguns contextos de escola.

Será, sem dúvida, no plano processual e organizacional que a transformação cultural pode e deve ocorrer, criando oportunidade para uma avaliação desejada e não apenas legislada, constituída em elemento e instrumento do poder de afirmação da escola e em reconhecimento da capacidade dos seus docentes.

ANEXO I

CARTA-CONVITE

CONSTITUIÇÃO DE UMA REDE DE ESCOLAS ASSOCIADAS
AO CCAP



Exmo/a Senhor/a
Presidente do Conselho Executivo

S/ Ref.

N/Ref.
Of. 027/2008
23/07/2008

**ASSUNTO: CONSTITUIÇÃO DE UMA REDE DE ESCOLAS ASSOCIADAS AO CCAP
- APELO À MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE**

O Conselho Científico para a Avaliação de Professores pretende organizar uma rede de escolas e agrupamentos para desenvolver projectos de colaboração com o Conselho em matéria de avaliação do desempenho docente, assegurando, deste modo, um estreito relacionamento com as escolas, com os seguintes objectivos:

- Promover a interacção entre a teoria e a prática da avaliação do desempenho docente;
- Proporcionar oportunidades para conhecer de perto potencialidades e dificuldades existentes na concretização do sistema de avaliação;
- Estimular o diálogo, o debate e a troca de experiências entre as escolas associadas e entre estas e o Conselho sobre questões neste domínio;
- Contribuir para a identificação de dispositivos, instrumentos e procedimentos que possam ser caracterizados como exemplos de boas práticas;
- Desenvolver reflexões sobre aspectos específicos da problemática da avaliação do desempenho docente centrados na realidade das escolas e na prática dos avaliadores;
- Incentivar o desenvolvimento de colaborações entre escolas e agrupamentos e instituições de ensino superior;
- Facilitar a participação das escolas associadas em programas de intercâmbio com escolas de outros países europeus com experiências relevantes nesta área.

Numa fase inicial, a rede deverá abranger um número restrito de escolas e agrupamentos (trinta), prevendo-se que o processo da sua constituição esteja concluído em Novembro de 2008, de modo a poder funcionar durante o ano lectivo de 2008-2009.

Assim, o Conselho convida as escolas e os agrupamentos que considerem ter desenvolvido nos últimos meses uma reflexão interna consistente sobre a avaliação, bem como um modelo de aplicação coerente e viável, a apresentarem uma proposta de manifestação de interesse para fazer parte desta rede.

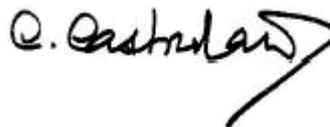
Para o efeito, solicito que, até 30 de Setembro de 2008, seja enviada ao Conselho a expressão dessa manifestação de interesse através do preenchimento do formulário anexo, que deverá ser remetido, por via electrónica ou postal, para:

Conselho Científico para a Avaliação de Professores
Endereço electrónico: ccap.escolas@sq.min-edu.pt
Av. 5 de Outubro, 107 – 8.º andar
1069-018 LISBOA

A selecção terá em conta a informação prestada, bem como critérios de diversidade, no que se refere à localização geográfica, contexto socioeconómico, níveis de educação e ensino abrangidos e dimensão das escolas e dos agrupamentos.

Com os melhores cumprimentos.

A Presidente



(Conceição Castro Ramos)

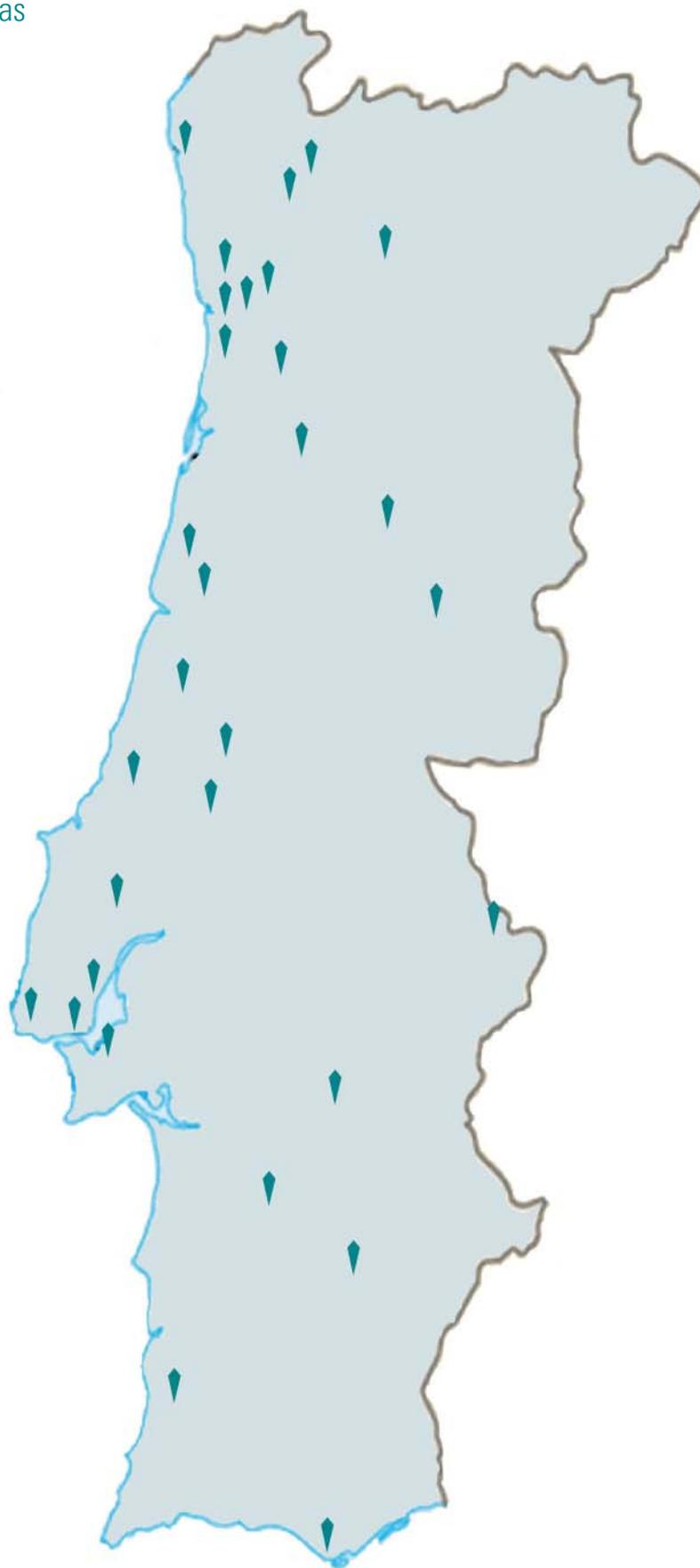
Anexos: Formulário; cartaz.

ANEXO II

CARACTERIZAÇÃO DA REDE DE ESCOLAS ASSOCIADAS AO CCAP



Mapa da Rede de Escolas
Associadas ao CCAP



Os dados que se apresentam de seguida reportam-se ao início do ano lectivo de 2008/09 e foram facultados pelo Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação – MISI@.

ESCOLAS DA REDE

Gráfico 3
Tipologia das escolas



Gráfico 4
Distribuição por Direcção Regional de Educação



Gráfico 5
Distribuição por distrito

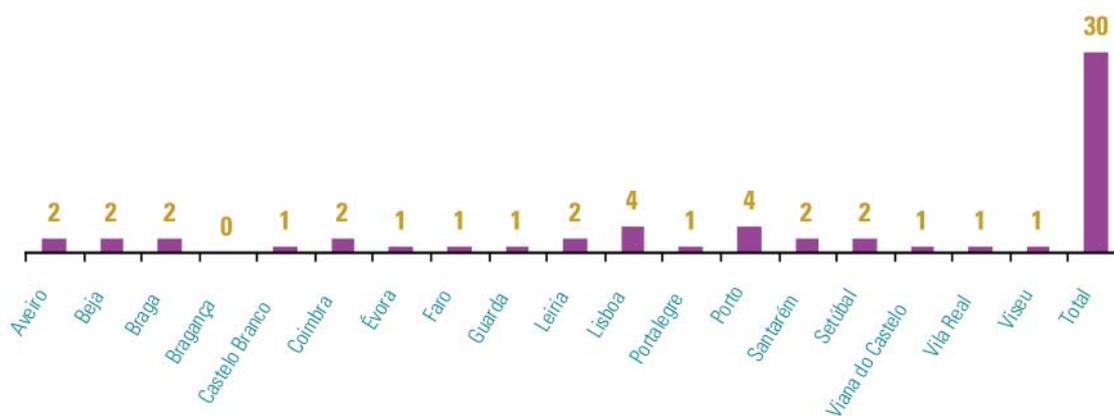
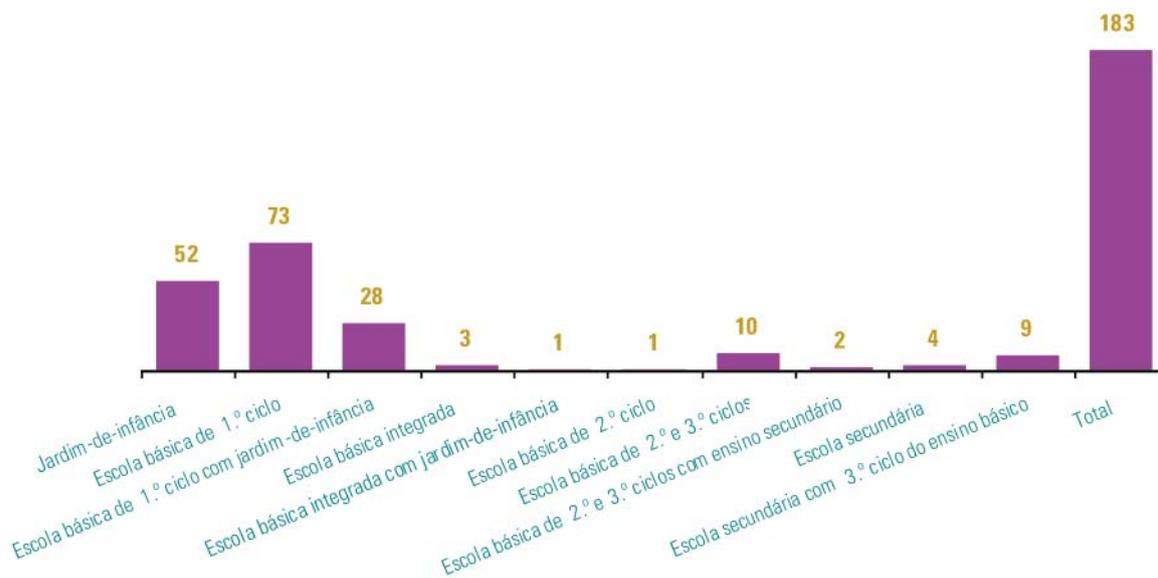


Gráfico 6
Tipologia dos estabelecimentos de educação e ensino



DOCENTES

Gráfico 7
Distribuição por categoria



Gráfico 8
Caracterização dos professores não titulares

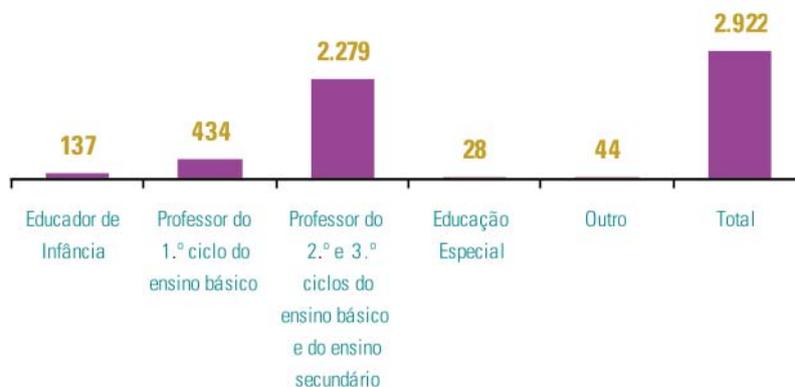
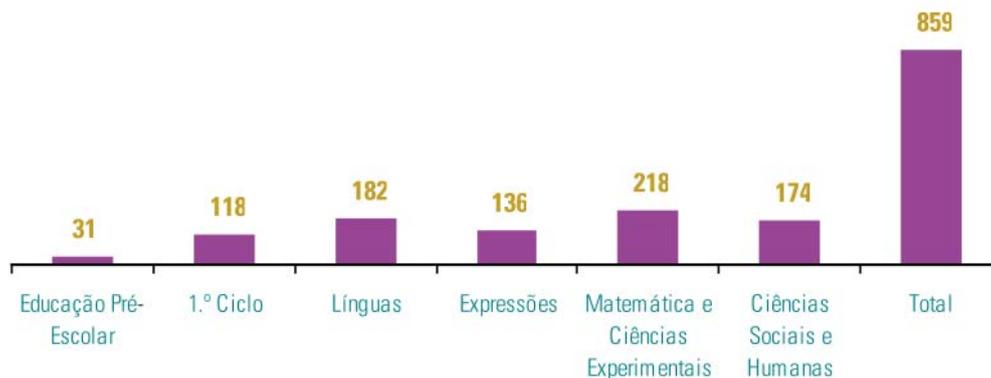


Gráfico 9
Distribuição dos professores titulares, por departamento curricular



ALUNOS

Gráfico 10
Distribuição dos alunos, por nível de educação e ensino

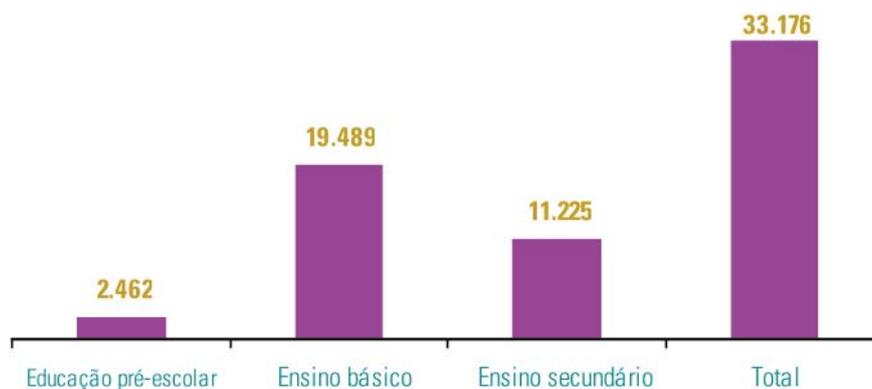


Gráfico 11

Distribuição dos alunos do ensino básico, por oferta educativa

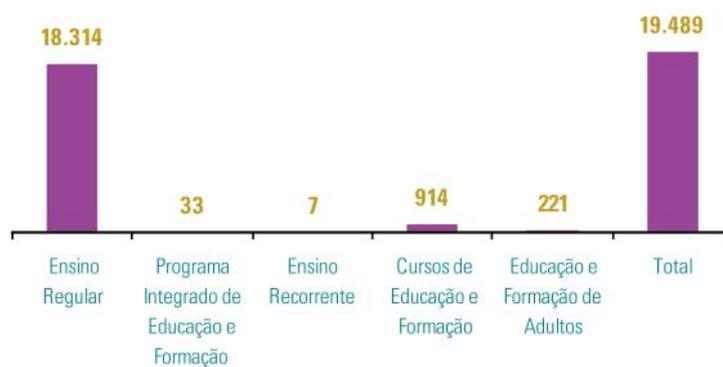
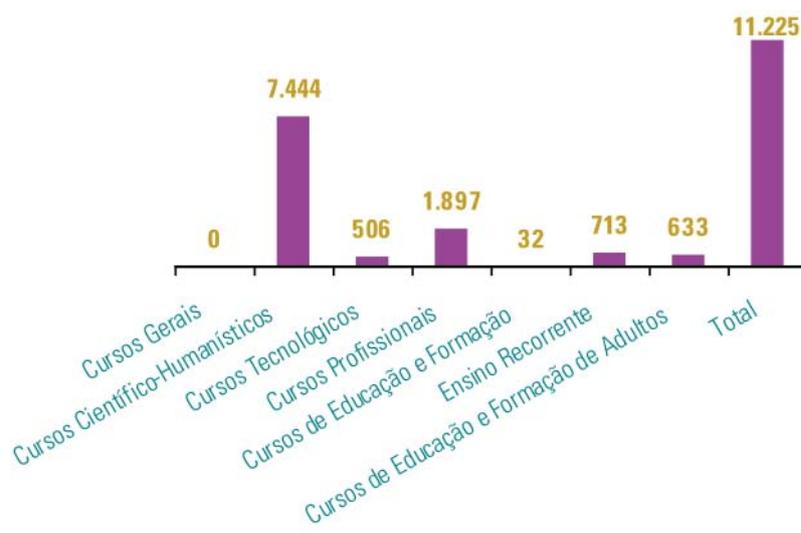


Gráfico 12

Distribuição dos alunos do ensino secundário, por oferta educativa



ANEXO III

GUIÃO DE ENTREVISTA



Documento orientador para as entrevistas em painel

As entrevistas em painel assentam em quatro campos de análise que se especificam em vários tópicos:

1. Organização da avaliação do desempenho docente na unidade orgânica.
 - a. Papel desempenhado pelos intervenientes no processo (Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, avaliadores e avaliados).
2. Descrição do processo interno até à visita
 - a. Percurso feito desde a aprovação do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, até aos instrumentos finais.
 - b. Dificuldades e vantagens encontradas ao longo do processo.
 - c. Procedimentos de observação de aulas.
 - d. Aplicação dos instrumentos.
 - e. Iniciativas para divulgar informação, debater e proporcionar formação sobre avaliação do desempenho docente.
 - f. Utilidade e pertinência das Recomendações do CCAP.
 - g. Impacto da avaliação do desempenho docente no relacionamento entre os docentes da unidade orgânica.
3. Perspectivas dos diferentes intervenientes
 - a. Opinião que têm sobre os instrumentos construídos na unidade orgânica.
 - b. Antecipação do cenário de aplicação dos instrumentos construídos.
 - c. Opinião sobre o processo vivido.
 - d. Opinião sobre a actual configuração da avaliação do desempenho docente.
4. Sugestões de reformulação
 - a. Modelo.
 - b. Operacionalização.

Nota 1 – Antes da realização de cada visita o elemento da equipa pertencente à escola a visitar facultará aos restantes elementos a seguinte informação: número de professores que entregaram os objectivos individuais, número de professores que pediram observação de aulas, número de aulas pedidas, tipo de avaliadores e número de professores que pediram avaliação pelos encarregados de educação. Facultará ainda os documentos criados na unidade orgânica relativos à avaliação do desempenho docente.

Nota 2 – Pretende-se que as entrevistas em painel sejam orientadas para a gestão do processo na escola, sem se centrarem nas opções da tutela.

Nota 3 – Fica ao critério de cada unidade orgânica a eventual divulgação deste “Documento orientador para as entrevistas em painel”.

ANEXO IV

ESQUEMA DA ESTRUTURA DO RELATÓRIO DA VISITA



Tópicos do Relatório das Visitas

- Breve caracterização da unidade orgânica;
- Organização da avaliação do desempenho docente na unidade orgânica;
- Descrição do processo interno até à visita;
- Perspectivas dos diferentes intervenientes;
- Sugestões de reformulação.

Nota 1 – As equipas poderão acrescentar ao relatório outros itens que considerem relevantes, mantendo o limite máximo de seis páginas.

Nota 2 – O relator de cada visita (perito externo que integra a equipa) enviará ao Presidente do CCAP o relatório elaborado. Este Conselho enviará cópia do mesmo à Direcção Executiva da unidade orgânica visitada, ficando ao critério desta a eventual divulgação deste documento.

Nota 3 – O CCAP utilizará os relatórios das 30 visitas efectuadas às escolas da Rede na elaboração de um relatório, a entregar à tutela, com o objectivo de contribuir para a revisão do modelo de avaliação do desempenho docente.

ANEXO V

OLHARES SOBRE A AVALIAÇÃO
DO DESEMPENHO DOCENTE
NAS ESCOLAS DA REDE



Escola A

Num universo de 134 docentes, a escola conta com 24 professores titulares, 55 pertencem ao quadro e 130 (97%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, seis (4%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais todos solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve quatro docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

O processo de organização da ADD nesta escola foi marcado pela resistência passiva à implementação do modelo. Em consequência, o processo não contou com a participação das várias estruturas de gestão intermédia do agrupamento, nem com a colaboração directa de docentes avaliadores e avaliados.

Até Setembro de 2008, o CE trabalhou sozinho, tendo as propostas por si elaboradas e levadas a CP sido sistematicamente ignoradas, como estratégia para protelar o processo. As reuniões de Departamento Curricular não contemplavam, por norma, aspectos relativos à ADD. As excepções ocorreram quando foi necessário proceder à avaliação dos docentes contratados. A aprovação dos instrumentos de registo da ADD ocorreu em Fevereiro de 2009, depois de se ter percebido que se tratava de um processo irreversível. A discussão dos instrumentos centrou-se no CP, embora, numa fase posterior, tivessem sido apresentados e discutidos nos Departamentos Curriculares. Apesar de haver solicitações, não foi realizada uma reunião geral de professores. Parte do trabalho realizado pelo CE teve de ser reformulada, devido às simplificações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Um problema específico da operacionalização da ADD nesta escola tem a ver com a sua fusão, a meio do ano lectivo, com uma escola secundária, desconhecendo-se exactamente quem seria responsável pela ADD. Todos os docentes entregaram os objectivos individuais, excepto os que pediram dispensa da avaliação. Na generalidade, aqueles objectivos foram definidos em grupo, Conselho de Docentes ou Departamento Curricular. A observação de aulas está em curso, dela resultando algum mal-estar, dado não ser aceite pela maioria dos professores e, no que respeita aos avaliadores, a ter-se tornado num factor de angústia. É opinião geral que o sistema de quotas vai levar à competição permanente, à diminuição do trabalho colaborativo e ao deteriorar das relações humanas nas escolas.

Todos os intervenientes referiram que o modelo é demasiado burocrático, obrigando os professores a despendem muito tempo com o preenchimento de papéis e com a produção de evidências do trabalho que sempre realizaram. Consideraram, também, que a avaliação resulta num grande avolumar de trabalho para os avaliadores. O problema só não está a ser sentido actualmente devido ao reduzido número de docentes que requereram avaliação na componente científico-pedagógica.

A principal sugestão de reformulação do modelo diz respeito à avaliação por pares. A maioria dos docentes prefere ter um avaliador externo à escola ou, em alternativa, alguém com formação superior na área da avaliação, que legitime a sua função de avaliador. Foi, igualmente, sugerido que as aulas observadas deveriam constituir uma opção. A possibilidade de se ter ou não aulas observadas dependeria da definição dos objectivos individuais. Também foi proposto o alargamento da periodicidade da avaliação, para três ou quatro anos, conjugando-se os momentos de avaliação com a progressão na carreira.

Escola B

Num universo de 144 docentes, a escola conta com 61 professores titulares, 91 pertencem ao quadro e todos entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 42 (29%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 37 (88%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve sete docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Esta escola apresenta um quadro de elevada estabilidade. Os intervenientes da avaliação do desempenho docente desempenharam os seus papéis como previsto no modelo de avaliação. Houve necessidade de reformular documentos internos. Foi um processo muito negociado, partilhado e apoiado. Foi bem aceite porque resulta de uma cultura de avaliação fundamentada, em especial, no processo de avaliação interna da escola. Reconhecem que deve existir diferenciação ao nível do desempenho docente.

Nesta escola houve alguns obstáculos, externos e internos, na implementação da ADD. Dos primeiros, salienta-se como principal a publicação excessiva de alterações do quadro normativo e processual. Constituíram também dificuldades a publicação de grelhas muito complexas; o processo acentuadamente burocrático, complicado e de difícil controlo da subjectividade; a periodicidade da avaliação (um ciclo de dois anos é demasiado curto); a existência de quotas que estimulam a competição e o individualismo. Dos obstáculos internos, salientam-se: a necessidade de criar instrumentos de registo; o excessivo acréscimo de trabalho do CE devido ao número muito elevado de docentes a avaliar; o excessivo consumo de tempo e energia, colocando em causa o trabalho com os alunos; alguma degradação do clima de escola, verificada sobretudo desde Novembro de 2008.

Alguns aspectos positivos identificados foram os seguintes: as pessoas que integraram a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho eram reconhecidas na escola devido à sua competência e experiência, pelo que os avaliados lhes reconheceram legitimidade. Além disso, estes avaliadores tiveram formação (promovida pela própria escola) que ainda robusteceu mais a sua legitimidade. Constataram-se práticas de colaboração estimulantes. Os instrumentos produzidos pela escola revelam-se simples e fiáveis, no entanto sente-se ainda alguma necessidade de depuração.

Como melhorias e propostas de reformulação os entrevistados sugerem: valorizar a componente científica; simplificar a operacionalização do modelo; simplificar a ficha do coordenador; valorizar os elementos da ficha de auto-avaliação. No entanto, no que respeita à avaliação pelos pares e aos resultados dos alunos e abandono escolar, as opiniões dividem-se. Genericamente, reiteram a necessidade de fazer formação especial no âmbito da supervisão; dar mais tempo ao avaliador, atribuindo-lhe menos turmas; alargar para quatro anos cada ciclo de avaliação; não avaliar os professores todos ao mesmo tempo; encontrar avaliadores com qualificação superior à dos avaliados; enfatizar-se a parte formativa do modelo de avaliação, adoptando uma perspectiva de auto-formação. Em relação aos docentes contratados a prestar serviço em duas escolas, é preciso definir-se quem os avalia e como o faz. As respostas da DGRHE aos pedidos de esclarecimento das escolas têm de ser mais credíveis e com maior rapidez.

Escola C

Num universo de 111 docentes, a escola conta com 26 professores titulares, 87 pertencem ao quadro e 94 (85%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 43 (39%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 42 (98%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve três docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

A observação de aulas é a principal preocupação manifestada. Consideram o processo uma oportunidade para melhorar as práticas pedagógicas. O CE acreditou na bondade do modelo da ADD, concordando com a sua configuração global e considerando-o necessário. Assim, centrou o esforço na criação da CCAD, cuja idoneidade é reconhecida pelos docentes. À CCAD cabe reflectir e conceber o dispositivo de apoio. Consome centenas de horas de trabalho. Num percurso algo sinuoso com dúvidas e insuficiências técnicas, dada a falta de experiência e de formação, procurou evitar a propagação do mal-estar aos docentes em geral, garantir alguma imunidade da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e manter a coesão interna. O primeiro objectivo foi conseguido, o segundo foi mais problemático, pela discordância dos profissionais com a matriz normativa que enquadra o modelo.

O dispositivo construído veio a constituir-se pelo regulamento e regimento da CCAD, pelo plano estratégico de melhoria para o ano lectivo de 2008/09, pela calendarização do processo, pela elaboração de instrumentos de avaliação do coordenador/avaliador, de avaliação do CE e por fichas de observação de aulas. Para testar a adequação dos instrumentos, a CCAD simulou entre os seus elementos a respectiva aplicação. O dispositivo parece ter sido bem acolhido por parte dos avaliadores. No entanto, avaliadores e avaliados consideram a necessidade da sua monitorização à medida que for sendo implementado.

Nesta escola, sentiram-se dificuldades relacionadas com as tarefas inerentes à ADD a realizar num tempo reduzido, num processo considerado burocrático, longo e tortuoso, causador de insegurança, de incerteza e de sobrecarga de trabalho. Em paralelo, as alterações determinadas pela tutela, a falta de fiabilidade da plataforma *online* da DGRHE nas respostas às questões colocadas, a falta de resposta às dúvidas apresentadas, a falta de documentação de apoio, a desadequação dos instrumentos de registo a situações específicas, a credibilidade dos avaliadores, a qualidade e calendário da formação e, ainda, a existência das quotas, provocaram também dificuldades. Identificam-se como apreciações positivas mais significativas, ainda que pouco evidentes, a oportunidade de melhoria no investimento profissional, a maior articulação entre os órgãos de gestão, a oportunidade para melhorar as práticas pedagógicas e a assiduidade, o aprofundamento do trabalho colaborativo no CP e a promoção de um processo de auto-formação.

Numa fase de generalização da ADD, os docentes são favoráveis à configuração global do modelo baseado na avaliação por pares. Recusam a avaliação externa, referindo que o modelo está bem pensado. Sustentam a ideia de ser necessário integrar a componente científico-pedagógica para todos os docentes, não devendo ser facultativa. Consideram necessário reduzir a carga horária dos avaliadores, implementar a obrigatoriedade dos avaliadores possuírem formação em supervisão pedagógica e criar equipas de especialistas em supervisão pedagógica para acompanhar e apoiar as escolas. Quanto à eventual consideração dos resultados dos alunos no processo ADD, a mesma deve ser objecto de estudos prévios. Enfatizam ainda a necessidade de uma normalização, uniformização e simplificação dos critérios a nível nacional, de uma maior articulação entre o sistema de ADD e a formação contínua. Por último, consideram que o modelo de ADD deveria ser justo no reconhecimento do mérito, pelo que defendem o fim do sistema de quotas.

Escola D

Num universo de 131 docentes, a escola conta com 19 professores titulares, 81 pertencem ao quadro e 109 (83%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 72 (55%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 43 (60%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve um docente que requereu dispensa de avaliação por estar em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Esta é uma escola com contrato de autonomia e que, através da sua participação na avaliação externa, viu reconhecidos alguns pontos fortes, como o empenho e determinação das lideranças, a diversificação de ofertas formativas, a monitorização dos resultados escolares, o clima de relacionamento, o acesso a recursos e a participação dos alunos na vida da escola.

A avaliação do desempenho docente decorreu de forma positiva nesta escola, tendo sido aceite com serenidade e participação. A sua organização coube ao Presidente do CE que trabalhou de forma estratégica, sistemática e sustentada. Foi constituído um grupo de trabalho que desbravou caminho, alargando depois a participação a toda a comunidade escolar, através de reuniões departamentais e da plataforma Moodle. Decidiram substituir o portefólio por um relatório e diversificaram fontes e metodologias de avaliação. Atribuíram um peso específico à auto-avaliação; aos objectivos individuais, acresceram objectivos colectivos de responsabilidade partilhada (onde deverão ser incluídos os resultados escolares e as taxas de abandono) e aumentaram os pares avaliadores (DT, coordenador de DT, coordenador de TIC). Estão ainda a trabalhar sobre a tipificação de créditos para aferir os contributos individuais para o desenvolvimento do PAA. As primeiras 80 aulas observadas correram bem, assim como os encontros que se lhes seguiram. Daqui relevam o potencial de aprendizagem pela troca de experiências e as fragilidades da ficha de observação adoptada. O impacto da avaliação do desempenho docente ainda não é muito notório, mas temem algum mal-estar provocado pela atribuição de quotas e algum retrocesso ao nível da cooperação. Avaliadores e avaliados afirmam que o processo foi conduzido com transparência e sem precipitações, apesar das indefinições da tutela.

Consideram que as acções de formação frequentadas correram mal, por assentarem num modelo insuficientemente estruturado. Porém, os próprios avaliadores crêem-nas fundamentais. Há opiniões divergentes sobre o tipo de avaliadores: uns defendem a avaliação externa, outros preferem ser avaliados pelos pares desde que tenham mérito reconhecido. Não precisam de ser professores titulares. Mostraram muitas dúvidas relativamente à clareza dos perfis para atribuição das menções de “Excelente” e “Muito Bom” e receiam que este sistema promova o protagonismo docente, em detrimento da qualidade da actividade lectiva.

Acreditam que tem de se partir de uma lógica de construção local, em que o ME deverá definir a matriz essencial da avaliação do desempenho docente, e deixar as escolas construírem o resto. Defendem a existência de uma fase experimental; a formação dos avaliadores no âmbito da supervisão; a redução da componente lectiva dos avaliadores; a observação de aulas por vários avaliadores e como prática comum, sistemática e não planeada; e um modelo que atenda à especificidade da educação de adultos. Consideram ainda que as apreciações das decisões da avaliação do desempenho docente deveriam ser apresentadas a uma comissão arbitral ou paritária, que o peso da componente científico-pedagógica devia ser superior ao da avaliação organizacional, que as classificações não deveriam ter efeitos para concurso até o modelo estar devidamente aferido e que a sua periodicidade devia ser alargada, sendo o processo de classificação accionado apenas aquando da mudança de escalão – considera-se aí a hipótese de uma avaliação externa.

Escola E

Num universo de 179 docentes, a escola conta com 51 professores titulares, 139 pertencem ao quadro e 28 (16%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, nove (5%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais todos solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e um requereu avaliação pelos encarregados de educação. Nenhum docente requereu dispensa de avaliação por estar em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Do ponto de vista da organização do processo de ADD, e em termos documentais, a escola operacionalizou-o em conformidade com a lei. Foi criado um normativo interno para a ADD, em Setembro de 2008, pela CCAD. Foram definidos instrumentos, tais como o “Guião para a definição de objectivos individuais”, o documento “Orientações/Evidências” e grelhas a usar no processo de avaliação. Após a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, o CE e o CP procederam à análise dos normativos. Seguiu-se a elaboração de grelhas, no CP, tendo por base as fichas do ME. Só mais tarde, no segundo período, ocorreu a discussão do modelo e dos instrumentos de avaliação, em reuniões dos Departamentos, onde foram levantadas muitas dúvidas. O CE, o CP e a CCAD lideraram o processo de ADD, de forma intensiva, o que se traduz numa participação activa de cerca de 20 docentes. Foi salientado o trabalho exemplar do CP. Alguns dos entrevistados, nomeadamente dos avaliados, não considerou, no entanto, relevante o papel da CCAD. Apesar das dificuldades manifestadas e que caracterizaram todo o processo, o CE, a CCAD e os avaliadores consideraram que os prazos estipulados pela tutela foram cumpridos. Alguns dos avaliados consideraram nem sempre terem sido devidamente informados relativamente ao processo pelos órgãos de gestão, nomeadamente aquando da construção das grelhas; no entanto, consideram a posição do CE *solidária com a sua luta*. De referir que esta escola foi uma das primeiras a tomar posição contra o modelo, tendo por base a dificuldade de associar a avaliação ao abandono escolar e aos resultados dos alunos em diferentes disciplinas.

O aspecto positivo, consensual nos vários painéis, diz respeito à união no seio da classe que a ADD criou, união focalizada na não-aceitação do modelo. Também positivo foi o facto de a ADD ter provocado maior reflexão e participação activa na tomada de decisões e maior assiduidade dos docentes.

Um dos aspectos negativos referidos em todos os painéis foi a falta de formação dos avaliadores. Um outro prende-se com os instrumentos de avaliação, considerados maus, muito gerais, e não adequados a todo o tipo de disciplinas, nomeadamente às de natureza mais prática. Como particularmente negativos foram referidos: o clima de intranquilidade e tensão na escola; a natureza burocrática e de difícil operacionalização da ADD; as dificuldades acrescidas pela necessidade da reelaboração de vários documentos devido à saída dos “simplex 1 e 2”; a má qualidade da formação ministrada pelo ME (muito teórica e, fundamentalmente, centrada na interpretação da legislação) e o facto de ter envolvido poucos docentes. Entendem que o processo representa uma sobrecarga de trabalho e apresenta falhas, como a debilidade de formação dos avaliadores, as quotas e o seu carácter penalizante.

Foram referidas, nos painéis, várias propostas de reformulação. Nomeadamente, emergiu a sugestão de que a ADD fosse feita por um grupo de professores com formação especializada em avaliação (e não necessariamente pelos professores titulares), chegando até a ser sugerida a criação de uma carreira de avaliadores (internos e/ou externos à escola). A sugestão de que os instrumentos e indicadores de avaliação fossem normalizados, para reduzir a disparidade entre escolas, foi também apresentada nos painéis de avaliadores e da CCAD. Refira-se, por fim, a dificuldade manifestada pelos elementos do painel de avaliados em apresentarem propostas alternativas ao processo de ADD, apesar de terem um discurso crítico extremamente acutilante.

Escola F

Num universo de 62 docentes, a escola conta com sete professores titulares, 26 pertencem ao quadro e 53 (85%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, oito (13%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais cinco (63%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve dois docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Nesta escola, tradicionalmente bastante cooperativa e centrada em processos de melhoria decorrentes da avaliação externa, a ADD foi entendida por muitos como um indevido ónus da prova da qualidade docente.

Em 2008/2009, realizaram-se muitas reuniões para discutir o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro e construir os instrumentos. Nomeou-se a CCAD, mas não foi possível articular o seu trabalho com o dos departamentos, que acabaram por produzir documentos muito díspares. O órgão de gestão teve de assumir posições, por vezes bastante incompreendidas pelos docentes que não queriam ser avaliados, por serem, no geral, contra o modelo.

Vários intervenientes sublinharam a enorme pressão que caracterizou os primeiros meses de aplicação do regime de avaliação, com prazos extremamente apertados para proceder a todas as tarefas necessárias à sua implementação. Consideram que houve um processo de *desconstrução* porque deixou de existir trabalho colaborativo na escola. A burocracia aumentou. As fichas de avaliação publicadas pelo ME foram consideradas muito rígidas, determinando a estrutura e o formato dos instrumentos de registo construídos pela escola, nos quais a maior parte dos intervenientes não se revê, por serem demasiado complexos, quantitativos e exaustivos.

Os dilemas individuais que se colocaram em redor da entrega, ou não, dos objectivos individuais foram amplamente apresentados, tendo sido invocadas, por vários docentes que os entregaram, razões bastante diferentes. A observação de aulas é um processo que está longe de ser pacífico, pois a maior parte dos entrevistados não concorda com a avaliação pelos pares, não reconhece legitimidade aos avaliadores, nomeadamente por não serem da mesma área científica. Os avaliadores, por sua vez, sentem-se inseguros, mas coagidos a desempenhar a sua função.

A constante publicação de nova legislação, cujas implicações era necessário analisar em pormenor, provocou uma permanente alteração de procedimentos, o que constituiu um factor de grande cansaço e alguma revolta. Foi salientada a necessidade de as escolas, através dos seus órgãos próprios, possuírem maior autonomia para operacionalizarem a avaliação do desempenho docente, permitindo-lhes, por exemplo, a utilização de fichas de avaliação com um carácter mais holístico. De entre os outros aspectos que, na opinião dos entrevistados, deveriam ser reformulados, destacam-se, pelo consenso que reuniram: a necessidade de um período experimental, que conduzisse, posteriormente, a uma implementação faseada do processo; a necessidade de aumentar a periodicidade da avaliação e de esta ficar a cargo de entidades externas; a legitimação, pela formação, dos docentes avaliadores; e a necessidade de eliminar o sistema de quotas para a atribuição das melhores classificações.

Escola G

Num universo de 150 docentes, a escola conta com 22 professores titulares, 78 pertencem ao quadro e 145 (97%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 38 (25%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 25 (66%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve dois docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Esta escola iniciou o trabalho de análise do modelo de avaliação muito cedo com os coordenadores de Departamento, tendo mesmo recrutado um perito externo para promover a reflexão e para a construção de instrumentos de suporte a um referencial da ADD, à definição de objectivos individuais e à observação de aulas. O Centro de Formação da região garantiu também formação para a Direcção Executiva, para os coordenadores de Departamento e para os elementos da CCAD.

Foi destacado o papel actuante do CE, dos coordenadores de Ciclo e de Departamento, do CP e considerado reduzido o papel da CCAD (com representatividade de ciclos).

Os objectivos individuais foram definidos com base nas metas de sucesso da escola, com a qualidade de sucesso e abandono escolar definidas no respectivo Projecto Educativo. Houve que ajustar o calendário em função da angústia gerada entre os docentes, sendo referido que os objectivos individuais deveriam ser definidos pela tutela e considerados somente a distribuição do serviço docente e a implicação na concretização dos objectivos do PE e do Plano Anual de Actividades.

São referidos como aspectos negativos: o facto de a legislação ter sido introduzida no decurso do ano lectivo; alguma ambiguidade da mesma e as suas sucessivas alterações; a falta de autonomia das escolas para a criação de instrumentos; a falta de formação e a perturbação que o processo da ADD veio introduzir na preparação de aulas e no clima da escola.

São entendidos como aspectos positivos: o processo de avaliação externa em que esta escola participou; a democraticidade; o clima positivo que tem sido possível gerar entre avaliadores e avaliados.

É afirmada a necessidade de reforçar o papel da CCAD, nomeadamente, na emanação de orientações que assegurem o rigor e a regulação do processo.

Escola H

Num universo de 98 docentes, a escola conta com 31 professores titulares, 86 pertencem ao quadro e 22 (22%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, quatro (4%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais um (25%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve quatro docentes que requereram dispensa de avaliação por estar em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Nesta escola, o processo de organização da ADD foi muito complicado de gerir, tendo-se registado a apresentação de três moções para suspensão do modelo. A grande maioria dos docentes não entregou os objectivos individuais, embora todos os contratados o tivessem feito. A entrega dos objectivos individuais foi sentida como uma forma indevida de pressão ou obrigação por não se saber o que se pretende com a sua definição.

A CCAD construiu instrumentos de registo a partir das fichas publicadas pelo ME, que foram considerados *algemas*. Foram definidos parâmetros e itens, no sentido de tornar a avaliação mais objectiva. Os instrumentos foram colocados à discussão nos diversos órgãos, mas houve pouca participação.

Até ao início de 2008-2009, os professores foram complicando o processo pela acumulação de dúvidas acerca das alterações legislativas. O trabalho relacionado com a ADD concentrou-se no CE, depois no CP e no grupo da CCAD. A maioria dos docentes demarcou-se do processo. A desmotivação agravou-se depois da publicação da nova legislação simplificadora e os instrumentos de registo já construídos tiveram de ser reajustados. Os descritores complexificaram ainda mais o processo. Os materiais foram implementados sem ter havido qualquer experimentação. Os docentes consideraram uma *prenda envenenada* o facto de poderem construir os seus instrumentos, dada a grande diversidade de oferta e de professores. Sentiram o trabalho colaborativo muito dificultado. Consideraram que a formação recebida foi demasiado teórica e não muito útil, tendo mesmo lançado alguma confusão.

A ADD veio desocultar um certo individualismo e uma certa competitividade nas relações profissionais e na troca de saberes e experiências, adensando o clima de incerteza, desmotivação e desconfiança.

A maioria dos intervenientes procederia a alterações nos instrumentos de registo: não teriam tantos descritores, não deveriam ser tão abrangentes ou genéricos nem exigir tantas evidências. A avaliação de desempenho deveria centrar-se mais nas questões pedagógicas e científicas, sem se dispersar tanto na relação do professor com a comunidade, e ser integrada nas metas que a escola pretende atingir.

Sugerem que qualquer reformulação do modelo de ADD deveria passar pela abolição da rigidez formal e da ligação à progressão na carreira. Não devia ser limitada por quotas.

A avaliação pelos pares é, apesar de algumas opiniões contrárias, maioritariamente aceite, desde que haja reconhecimento da competência do avaliador.

Escola I

Num universo de 114 docentes, a escola conta com 24 professores titulares, 85 pertencem ao quadro e 61 (54%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, oito (7%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais todos solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e três requereram avaliação pelos encarregados de educação. Houve um docente que requereu dispensa de avaliação por estar em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Nesta escola, o processo de ADD pautou-se por muita controvérsia, tendo começado muito antes das outras escolas e implicado a realização de muitas reuniões. Foi assumido e orientado pelo CE, pois a escola já trabalhava a avaliação dos alunos e do pessoal não docente com metodologia proposta por um consultor externo. O CE iniciou o processo, imprimindo alguma pressão sobre os docentes, inicialmente na adesão à metodologia de avaliação já existente e, depois, na implicação de todos na definição dos indicadores a partir das fichas do ME, com base numa descrição de condutas e comportamentos observáveis (aplicação informática alojada em plataforma própria). Apesar do esforço do CE, a adesão à proposta da plataforma para a ADD não foi pacífica. Ocorreram momentos críticos relacionados com a aceitação de um instrumento que os docentes consideravam muito técnico, com a definição de metas de desempenho e, ainda, com a reunião geral de professores para definir a entrega ou não dos objectivos individuais, convocada a pedido de um grupo de docentes. A par disto, acresceu a discordância geral em relação ao processo definido pela tutela, bem como os retrocessos e reajustes que se foram fazendo a partir das sucessivas alterações que foram sendo decretadas pelo ME. A CCAD teve um papel marginal em todo processo, só se reunindo para definir e aprovar o Regimento.

Relativamente às Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, estas são desconhecidas da maioria, havendo muita *desinformação* resultante de uma avalanche de comunicados e artigos de opinião saídos na imprensa e na blogosfera.

Ao longo dos últimos dois anos, o ambiente na escola tem-se degradado, levando a uma clivagem entre os docentes. Onde existia espírito de partilha passou a haver maior distanciamento e maior índice de individualismo. A falta de tempo para pôr no terreno todo o processo de avaliação é um dos factores apontados como sendo o que mais contribuiu para a resistência à própria avaliação. Foi também referida a falta de formação de avaliadores e avaliados. O facto de as várias escolas terem instrumentos e eventualmente modelos diferentes foi apontado como promotor de desigualdades na ADD, com possíveis reflexos em futuros concursos. Também foram referidas situações constrangedoras em que o avaliado pode ter mais experiência na área de supervisão pedagógica do que o avaliador.

Como propostas de melhoria, referiu-se a necessidade de testagem antes de generalização e de tempo suficiente para se trabalhar uma cultura de avaliação e de formação como alavanca de todo o processo. A avaliação transformou-se num processo muito quantificado, devendo contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e não para classificar desempenhos. A periodicidade da ADD deve ser revista: em cada período de permanência num dado escalão e não com a periodicidade actual (que retira muito tempo às tarefas com os alunos). Ao nível dos avaliadores existem diferentes perspectivas: uns defendem a avaliação por uma entidade externa, outros defendem que esta é da competência da escola, que tem capacidade para a sua realização, focando a importância da autonomia da escola. Foi também sugerida a criação de uma bolsa de observadores, constituída por docentes com formação na área de supervisão pedagógica. Esta situação deveria resultar de uma manifestação de vontade do docente e não ser imposta. Um aspecto indicado como positivo foi a autonomia que veio dar às escolas e a necessidade de todos terem de *sair da sua zona de conforto* para responder com eficácia a este desafio.

Escola J

Num universo de 111 docentes, a escola conta com 34 professores titulares, 64 pertencem ao quadro e 102 (92%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 22 (20%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 18 (82%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve nove docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Apesar do ambiente de conflitualidade criado em torno da ADD, esta escola conseguiu ir cumprindo as exigências normativas, essencialmente à custa de uma sobrecarga de trabalho para 15 docentes.

A escola já tinha experiência em observação de aulas, com carácter horizontal e formativo. O mesmo procedimento no quadro da ADD e, sobretudo após os normativos simplificadores, não foi bem aceite pelos docentes, que consideraram que a avaliação tomou um carácter mais funcional do que científico-pedagógico. Desenvolveu-se um intenso trabalho em torno da ADD, participado por muitos docentes, em particular pelas lideranças de topo e intermédias. No início do processo, e em especial no seio do CP, confrontaram-se duas atitudes opostas: por um lado, uma sólida vontade de cumprir os normativos, por outro, uma posição fortemente crítica de rejeição do modelo. Na transição entre os dois anos lectivos, o protagonismo na condução do processo transferiu-se do CP e dos Departamentos para a CCAD, com o apoio de algumas instâncias informais, que desempenharam um papel importante: o Grupo de Avaliação Interna e o Conselho de Avaliadores.

O facto de, a partir de determinado momento, o processo de construção dos instrumentos ter passado para um grupo restrito fez com que a maioria dos docentes não se revisse nos instrumentos produzidos, o que foi agravado pela falta de testagem dos mesmos. Acredita-se que este procedimento teria proporcionado maior segurança na sua apropriação e aplicação. No entanto, as críticas dos docentes dirigiram-se mais ao modelo global de ADD e à inadequação das fichas construídas pelo ME do que aos instrumentos produzidos internamente. A formação, apesar de ter constituído um factor de maior segurança, sobretudo no que se refere ao módulo sobre supervisão, não foi feita atempadamente.

As maiores dificuldades sentidas traduziram-se na degradação do clima relacional da escola, especialmente em torno da aprovação de documentos e instrumentos da ADD, mas também no desânimo relativo às expectativas profissionais, relacionadas com o Estatuto da Carreira Docente e no desgaste provocado pela excessiva carga horária. As sucessivas alterações dos normativos, a avaliação pelos pares, o sistema de quotas e a relação entre a avaliação e os concursos de professores foram alguns dos aspectos negativos apontados, havendo muitos docentes a defender a existência de uma carreira de avaliadores.

Apesar de uma maioria de opiniões desfavoráveis, alguns docentes identificam igualmente aspectos positivos que se traduzem no facto de a escola ter conseguido operacionalizar os normativos legais, não obstante as lógicas de acção contraditórias.

As sugestões de reformulação da ADD são díspares e às vezes contraditórias: há quem defenda a avaliação por pares e quem prefira um avaliador externo; várias observações de momentos de aula ou observação de aulas completas. Muitos propõem a redução do número de avaliados em cada ano.

Escola K

Num universo de 111 docentes, a escola conta com 36 professores titulares, 96 pertencem ao quadro e 101 (91%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 44 (40%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais todos solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve seis docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

O processo de implementação da ADD foi conduzido pelo CE que, apesar das suas discordâncias em relação ao modelo de ADD, cumpriu sempre antecipadamente a sua função, tanto mais que na escola existiam já mecanismos de supervisão e acompanhamento; não eram, no entanto, utilizados numa perspectiva de avaliação de desempenho.

Apesar de a escola ter desenvolvido todo o processo de forma determinada, com recurso sistemático à discussão e à participação, e de ter criado os instrumentos necessários, há consenso generalizado sobre a complexidade, a dificuldade de aplicação e a legitimação do modelo, bem como sobre a validade e a fiabilidade dos instrumentos de medida e registo que foram sendo produzidos. Alguns entrevistados consideram que a formação deveria decorrer ao longo do ano, em sistema de assessoria, numa ajuda à resolução de problemas concretos. Ao invés, a formação foi escassa e tardia. As Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, embora divulgadas internamente, não tiveram qualquer efeito na escola, porque foram consideradas tardias e teóricas. A simplificação do modelo dos docentes serviu de válvula de escape, mas na prática não resolveu nada. O problema encontra-se na estrutura hierárquica criada por decreto, de forma artificial.

Parece ser consensual a inutilidade da observação de aulas e a dificuldade em inserir as prestações dos docentes nas grelhas de observação. O trabalho que a escola já fazia, como a planificação e preparação das aulas em conjunto e a troca de materiais, nem sempre se tem conseguido manter. Os instrumentos de registo, reproduzindo inicialmente os do ME, foram sendo aperfeiçoados ao longo do processo, embora com espaço de manobra limitado. É também consensual que os docentes teriam precisado de mais tempo para a apropriação e construção do modelo, que a carga administrativa foi excessiva e a concepção da ADD desequilibrada. As evidências pedidas são excessivas, bem como os itens de avaliação que, por outro lado, não atendem a interferências em muitas das suas componentes como, por exemplo, nas aprendizagens dos alunos.

O clima da escola deteriorou-se, tendo-se atenuado quando os docentes perceberam que os instrumentos construídos pela CCAD não se destinavam a complicar, antes a simplificar o processo. A divisão da carreira provocou mal-estar porque criou uma divisão artificial entre os docentes e uma maior competição, devido à inexistência de critérios uniformes.

Os docentes consideram que tem que haver tempo para a mudança de cultura, que os avaliadores têm que possuir mais formação e ser mais competentes. O processo de avaliação deve ser simplificado e testado. As sugestões de reformulação assentam na convicção de que a avaliação deve ser externa, feita por entidades credíveis, só para quem tem aspiração às classificações de "Muito Bom" e "Excelente" e para quem o órgão de gestão designar. Os restantes devem sujeitar-se à supervisão interna, ou seja, a uma avaliação com objectivos formativos, não ligada à progressão na carreira, que acentua o trabalho colaborativo e a hetero-formação. Deve ainda ser menos burocrática e formal, acompanhada de formação em supervisão pedagógica.

Escola L

Num universo de 87 docentes, a escola conta com 20 professores titulares, 62 pertencem ao quadro e 85 (98%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 29 (33%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 17 (59%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve dois docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Afirmada a vontade de cumprir os normativos relativos à ADD, o CE encetou processos conducentes às imprescindíveis reformulações dos instrumentos de política educativa da escola, concretamente o RI e o PE. O trabalho subjacente a esta tarefa foi, não obstante, liderado pela Presidente do CP. A elaboração dos vários instrumentos de registo para a operacionalização da ADD esteve a cargo da CCAD e de vários coordenadores de Departamento, tendo o Presidente do CE estado, sobretudo, envolvido na concepção da ficha de avaliação que aquele órgão de gestão deverá preencher. No entanto, todo o trabalho realizado resultou de uma articulação informal entre o CE, o CP e a CCAD e foi consubstanciado por um grupo de cerca de 15 docentes que, assim, viram a sua carga de trabalho significativamente acrescida devido aos trâmites processuais impostos pela avaliação do desempenho docente.

Embora tenham sido reconhecidas como facilitadoras da operacionalização da ADD, as simplificações ao processo, lançadas pela tutela, geraram confusão e desmotivação entre os docentes, emergindo a percepção da realização de um trabalho sem grande sentido e, conseqüentemente, relutância quanto à elaboração de novos documentos de registo.

Apesar das grandes alterações que a implementação da ADD implicou no quotidiano profissional dos docentes, das reservas que os vários responsáveis locais tinham relativamente ao modelo e dos impactes negativos que o processo avaliativo teve ao nível do clima de escola – desconfiança entre os docentes, quebra na informalidade das relações e menor disponibilidade para o trabalho na escola –, considerou-se que a liderança usou de sabedoria e bom senso para manter a ADD em funcionamento, particularmente garantindo um clima organizacional isento de clivagens intransponíveis. Face à complexidade dos processos em questão e à presença de posicionamentos díspares – relutância, desalento, indignação, obediência a todas as exigências normativas com receio de imprevisíveis consequências futuras, recusa de observação de aulas ou, até, comportamentos de protagonismo – os contornos de tal liderança parecem ter atingido elevado nível de proficuidade não só pelo pleno de professores que entregaram os objectivos individuais, mas também pelo facto de se pensar que a ADD induziu maior atenção: aos documentos onde se inscrevem as linhas de política educativa da escola, aos apoios educativos, às actividades de recuperação e à articulação entre ciclos.

Um aspecto muito realçado e consensual foi a crítica ao concurso para professor titular, que foi considerado injusto, uma vez que dividiu a carreira docente e eliminou professores dedicados e competentes, ao ignorar períodos significativos das respectivas carreiras profissionais.

Foram sugeridas alterações à ADD. Afirmou-se dever ser menos frequente (períodos de dois ou mais anos). Perante a tensão observada entre internalidade e externalidade dos processos avaliativos, para uns a avaliação pelos pares será a opção, para outros o melhor método será que esta seja assegurada por avaliadores externos, nomeadamente inspectores, especialistas do ensino superior ou ainda equipas de docentes de outras escolas da região. Para tal, teria de haver formação adequada. Também foi proposta uma suspensão absoluta do processo para que seja possível pensar a ADD e experimentá-la antes de a generalizar.

Escola M

Num universo de 182 docentes, a escola conta com 67 professores titulares, 142 pertencem ao quadro e 131 (72%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 43 (24%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais todos solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e um requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve quatro docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Embora tenha sido o CE a iniciar o processo conducente à elaboração dos instrumentos de registo, logo depois da publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, é opinião unânime que o CP e os nove Departamentos existentes na escola desempenharam um papel muito importante ao longo de todo o processo. Todos os docentes da escola tiveram a possibilidade de participar na discussão em torno da construção dos referidos instrumentos de registo, nas diversas versões por que passaram até serem aprovados, por unanimidade, em CP. A participação dos docentes concretizou-se essencialmente em trabalho de equipa, no quadro de reuniões organizadas pelos Departamentos Curriculares, mas também através da possibilidade de enviarem opiniões e sugestões por correio electrónico, mesmo a título individual, com recurso à plataforma Moodle, na qual foram disponibilizados os documentos.

Neste âmbito, há que realçar o papel que parece ter sido desempenhado por uma estrutura informal de articulação entre os coordenadores de Departamento (Conselho de Coordenadores dos Departamentos), no sentido de aprofundar a discussão, chegar a consensos, produzir novas versões, etc. A CCAD, embora tenha sido criada também no início deste processo, acabou por assumir funções relevantes apenas no final do ano lectivo de 2007/2008, essencialmente em resposta às reclamações relativas à atribuição de menções qualitativas a docentes contratados.

Foi salientado que, ao longo deste processo, os três momentos mais significativos e relevantes foram: o período inicial após a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro (quando os docentes sentiram que a ADD iria ser mesmo implementada); a avaliação dos contratados, porque correspondeu ao momento em que se tomou consciência da necessidade de classificar; o prazo para entrega dos objectivos individuais num quadro de insegurança e dilemas pessoais de os entregar ou não. Houve quem o tivesse feito porque, simplesmente, a lei deve ser cumprida, embora esteja contra ela; outros porque, antes de tudo, pretendem salvaguardar o futuro, em termos de carreira profissional. Neste processo, um dos principais problemas apontados diz respeito ao relacionamento entre avaliados e avaliadores, resultante da forma como decorreu o concurso para professores titulares e à falta de reconhecimento da competência científico-pedagógica de alguns avaliadores.

As acções de formação terão proporcionado alguns momentos de acalmia, dado que o contacto com outras visões e perspectivas permitiu apaziguar os ânimos.

Foram propostas sugestões de reformulação: a necessidade de uma implementação gradual e faseada do processo, nomeadamente através de um período experimental; a necessidade de se desenvolver na escola um processo contínuo de melhoria da qualidade; a necessidade de a ADD ficar a cargo de entidades externas à escola (apesar da polémica que essa proposta gerou, quanto à sua viabilidade e realismo); a abertura de um concurso especial para avaliadores, uma vez que a falta de reconhecimento dos avaliadores e a dicotomia da carreira em duas categorias constituem dois dos principais factores de perturbação deste sistema; a observação de aulas deveria constituir um dos pontos fulcrais de um futuro sistema de ADD, embora a questão de ser ou não facultativa ou de ser aplicada apenas aos docentes em situação de mudança de escalão, tenha sido expressa através de opiniões divergentes.

Escola N

Num universo de 132 docentes, a escola conta com 32 professores titulares, 69 pertencem ao quadro e todos entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 49 (37%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 38 (78%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e um requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve seis docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Esta escola, com uma liderança forte e reconhecida, encarou, desde o princípio, a avaliação do desempenho docente como uma oportunidade de melhoria. Desenvolve uma dinâmica muito intensa e tem visto reconhecida por diversas formas a qualidade dos seus processos e dos resultados obtidos. Em função da ADD houve 18 docentes que tiveram uma carga de trabalho significativamente acrescida. A experiência de observação de aulas está a ser vista por muitos como um desafio e uma oportunidade de aprendizagem entre colegas.

O CE procurou desde o início desenvolver a ADD através de uma dinâmica de envolvimento de todos os docentes, da aferição de critérios e do aprofundamento da coerência entre os diversos documentos estratégicos e instrumentais da vida da escola. Em resultado deste processo partilhado, foi-se desenvolvendo uma apropriação serena dos princípios e dos instrumentos da ADD. Para isso, muito contribuíram a divulgação alargada de informação, os momentos de auto-formação e algumas das acções de formação frequentadas.

Nesta escola sentiram-se dificuldades no que diz respeito à capacidade para desenvolver as tarefas inerentes à ADD em tempo reduzido. Para além disso, as alterações determinadas pela tutela, o sistema de quotas, a dificuldade de quantificação de alguns itens da avaliação e a qualidade e calendário da formação provocaram também dificuldades. No entanto, os docentes identificaram igualmente aspectos positivos que se traduzem no facto de a ADD ter sido uma oportunidade para reflectir sobre a avaliação, interiorizar o seu espírito e produzir os inerentes dispositivos. Ao anteciparem o cenário de aplicação dos instrumentos entretanto produzidos, muitos dos docentes prevêem dificuldades e necessidades de reformulação. Estimam também que, quando se vierem a conhecer as classificações de desempenho dos docentes, algumas das relações pessoais venham a ser afectadas.

Numa fase de generalização da ADD, os docentes consideram que será necessário reduzir a componente lectiva dos avaliadores; conciliar melhor os horários dos avaliadores com os dos avaliados, sobretudo ao nível do 1.º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar; dar mais formação aos avaliadores, sobretudo em supervisão pedagógica, para lhes permitir lidar melhor com a exigência e o carácter delicado de muitas das situações decorrentes desta nova função; e standardizar alguns dos componentes da ADD, por exemplo o portefólio, para reduzir as disparidades a nível nacional.

Pensam também que as aulas observadas deveriam ser suprimidas do modelo de ADD, que os docentes em exercício de funções em mais do que uma escola deveriam ser avaliados apenas naquela em que trabalham mais horas e que a periodicidade do ciclo de avaliação deveria corresponder aos momentos de mudança de escalão na carreira. Por último, consideram que o modelo de ADD deveria ser mais simples, mas aplicado com a mesma configuração por todas as escolas do País.

Escola O

Num universo de 95 docentes, a escola conta com 27 professores titulares, 53 pertencem ao quadro e oito (8%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, um (1%) requereu avaliação da componente científico-pedagógica e solicitou avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Nenhum docente requereu dispensa de avaliação por estar em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

O modelo de organização da ADD nesta escola foi marcado por frequentes e intermináveis reuniões – do CE com outras escolas do concelho, do CE, do CP, da CCAD, dos Departamentos, do Conselho de Docentes – para a tentativa de compreensão e aplicação do quadro normativo instituído. Procurou-se promover uma acção colectiva e transversal.

Não obstante uma organização democrática fundada na auscultação e na participação sistemáticas das partes e do todo organizacional, e sobretudo decorrente das sucessivas alterações ao quadro normativo e da própria diversidade e morfologia da escola, a organização da ADD viveu na expectativa e sob o signo de uma articulação débil entre órgãos e estruturas. Em Novembro de 2008, os docentes solicitaram a suspensão do processo de avaliação. Em Dezembro, a escola decidiu suspender o processo, num quadro normativo em reelaboração e gerador da convicção de que se deve esperar pela clarificação.

Sobre o processo vivido, sentem-no como negativo, gerador de desânimo, indecisão, perplexidade, desgaste, desigualdade, sobrecarga, saturação e com muita burocracia. Constatam que a postura de alguns colegas mudou. Consideram a configuração da ADD como injusta, pouco objectiva, com falta de preparação dos avaliadores para avaliar os colegas. Sublinham que a cultura/mentalidade das pessoas não está preparada para uma avaliação de pares, particularmente quando os avaliadores são coordenadores que adquiriram esse estatuto só porque obtiveram uma categoria de professor titular por via administrativa. As fichas do ME foram sentidas como *algemas*. Asfixiaram a escola e a acção dos docentes.

Foram apresentadas as seguintes considerações e sugestões:

- A questão dos avaliadores (competentes, confiáveis, credíveis, tendencialmente externos, colhe opinião quase geral, a não ser que se privilegie a avaliação formativa). Os avaliadores devem ser externos. (No entanto, se a avaliação do desempenho tivesse carácter formativo, podia haver lugar a avaliadores internos). O modo de acesso à categoria de professor titular semeou o descrédito e pode ter comprometido uma avaliação pelos pares.
- Será de manter a componente científico-pedagógica. A observação de aulas deveria assumir uma dimensão mais formativa.
- A periodicidade da ADD deveria também ser alterada e passar a coincidir com a mudança de escalão.
- Os efeitos da avaliação na graduação profissional e na progressão são questionados. A imposição de quotas não deveria ocorrer.
- A avaliação deveria também implicar a escola, a sua organização e não só os docentes.
- O modelo deve ser ensaiado, experimentado.

Escola P

Num universo de 96 docentes, a escola conta com 21 professores titulares, 54 pertencem ao quadro e 87 (91%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 19 (20%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 13 (68%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nove requereram avaliação pelos encarregados de educação. Houve três docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Nesta escola, o processo de implementação da ADD foi organizado e conduzido pelo Presidente do CE num registo de grande antecipação face à cronologia de publicação do normativo regulador, pois o que viria a ser estipulado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 5 de Janeiro, já havia sido apresentado aos respectivos docentes como novo modelo de ADD, em Outubro de 2007. Tal antecipação, enquadrada numa lógica de cumprimento do dever, terá correspondido a uma tentativa de agilização do modelo face à constatação da sua complexidade e conseqüente dificuldade de operacionalização.

Embora tendo sido reconhecido pelos vários entrevistados que, relativamente aos instrumentos necessários à sua operacionalização, o processo de implementação da ADD foi participado, considerou-se que os contributos emergentes da participação dos vários actores envolvidos foram pouco considerados e raramente integrados nos documentos aprovados pelo CP. Daí a afirmação de uma *encenação participativa*, uma vez que a participação não foi tomada como mais-valia para o processo em questão.

Foi um processo marcado por forte contestação dos docentes e permanentemente dificultado pelas alterações constantes que a tutela introduziu na implementação do modelo, que foi considerado incoerente, confuso e pouco sério. Houve um número excessivo de reuniões e uma conseqüente intensificação do trabalho que condicionou negativamente as tarefas lectivas.

O concurso para professor titular surge classificado como o maior erro na configuração da ADD, uma vez que provocou divisão no seio dos professores e conduziu a um clima de desconfiança relativamente aos avaliadores, particularmente no que respeita à sua competência para as tarefas inerentes à sua função, dado que não tiveram, para o efeito, qualquer formação em supervisão.

O processo de implementação da ADD tornou visível uma deterioração das relações pessoais à medida do seu avanço, verificando-se desmotivação entre os docentes e uma crescente competitividade acompanhada de menor partilha e maior individualismo. Tudo isto num quadro de desenvolvimento de uma obsessão pelo registo de tudo quanto, supostamente, possa comprovar o que se fez. Dada a celeridade com que esta cultura de competição se instalou, os docentes antecipam o risco do seu agravamento aquando da publicitação dos resultados da ADD em curso.

As sugestões e propostas para reformulação do modelo de ADD denotam a existência de tensões entre concepções diferenciadas. São, por um lado, contributos para a construção de um modelo que tenha em consideração o individual e o colectivo e, deste modo, seja potenciador da articulação entre o trabalho individual e o de equipa; por outro, contributos para a organização de um modelo de avaliação consubstanciado pela conjugação de processos de internalidade e de externalidade em que avaliadores internos e externos, numa ligação estreita, surgem com função de supervisão, apoio e sustentação de todo o processo. Acresce a defesa de uma ADD ligada à dimensão organizacional e o recurso a equipas externas de avaliadores para o efeito.

Escola Q

Num universo de 114 docentes, a escola conta com 10 professores titulares, 48 pertencem ao quadro e 61 (54%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 35 (31%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 22 (63%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve um docente que requereu dispensa de avaliação por estar em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Embora o CE concorde com o princípio subjacente ao modelo, é por obrigação que faz cumprir a lei da qual discorda. Neste sentido, concentrou em si e no CP o desenvolvimento da avaliação do desempenho docente. Tentou envolver os restantes actores, mas houve resistência e dos Departamentos não surgiu qualquer contributo. O processo de ADD teve muita contestação. Não são reconhecidas competências ao CP nem à CCAD para o organizarem.

Nesta escola, sentiram-se muitos obstáculos, externos e internos. Dentro dos primeiros, salienta-se a contestação generalizada; as sucessivas alterações ao quadro normativo e processual; o excesso de burocracia com grelhas muito complexas e itens não quantificáveis; a forma como decorreu o concurso para professores titulares e a simplificação do modelo relativamente às aulas observadas e aos resultados dos alunos. Nos obstáculos internos, salienta-se a sobrecarga de trabalho que prejudica o processo de ensino-aprendizagem; a falta de legitimidade de alguns avaliadores, decorrente da divisão emergente do concurso para professor titular; os avaliadores que não se sentem confortáveis nesse papel, não acreditando totalmente nesta ADD; a formação incapaz de responder às necessidades sentidas pela escola; a dificuldade na padronização das menções; a desmotivação dos docentes mais dinâmicos e experientes. O relacionamento entre os docentes foi afectado de forma negativa, existindo maior competição, mal-estar e desaparecendo o espírito colaborativo anteriormente existente. Os docentes dizem-se explorados, por ocuparem muitas horas na escola. Os instrumentos produzidos não recebem a concordância dos diversos intervenientes, tendo-lhes sido apontada a dificuldade em quantificar os descritores das grelhas, que consideram mal elaboradas. Não foram referidos aspectos positivos.

Apesar da atmosfera de grande contestação ao processo de implementação da ADD, são sugeridas melhorias e propostas de reformulação. O modelo deveria ter sido experimentado em escolas-piloto antes de ser generalizado e deveria existir redução dos horários dos avaliadores. Consideram perigoso o facto de a avaliação considerar os resultados dos alunos, pois podem ser falseados. No entanto, será necessário encontrar fórmulas para introduzir os resultados dos alunos e as taxas abandono escolar na avaliação da escola. Consideram ainda que a ADD deveria ter um carácter mais formativo e de acompanhamento; a observação de aulas deveria ser feita sem pré-aviso e para todos, dando maior ênfase à componente científico-pedagógica e a formação mais adequada às necessidades. Genericamente, defendem a organização da escola, novamente, em grupos disciplinares, em vez de mega-departamentos; o concurso para professores titulares assente mais no mérito do que nos cargos e tempo de serviço; a possibilidade de ser o docente a requerer a avaliação para mudança de escalão; a existência de uma bolsa de avaliadores e de grelhas bem definidas e iguais para todos; e a focalização mais no ensino do que na ocupação de tempos livres.

Escola R

Num universo de 71 docentes, a escola conta com 11 professores titulares, 38 pertencem ao quadro e 15 (21%) entregaram os objectivos individuais. Nenhum docente requereu avaliação da componente científico-pedagógica, nem avaliação pelos encarregados de educação. Houve cinco docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Influenciado por um contexto de forte contestação externa ao modelo de ADD que se reflectiu internamente, o CE assumiu com intencionalidade um papel relativamente discreto de coordenação e de retaguarda na organização dos processos, reservando para si a concepção e construção do instrumento de avaliação do CE indispensável à avaliação das componentes funcionais dos desempenhos docentes. Por seu turno, a CCAD teve um papel secundário. Neste quadro, a arquitectura do processo foi delegada e liderada por grupos de trabalho, constituídos por coordenadores de Departamento e avaliadores, no CP. Estes grupos foram incumbidos da concepção das propostas de instrumentos e fichas de trabalho, posteriormente postos à discussão nos Departamentos Curriculares com a participação de todos os docentes. Feitas as alterações, os documentos regressaram para aprovação ao plenário do CP.

No que se refere aos constrangimentos e dificuldades sentidos pelos actores, foi possível identificar um conjunto de factores externos (imputados à tutela) e um conjunto de factores internos (relacionados com as dinâmicas específicas da escola). Relativamente aos factores externos, destacam-se: a sensação de abandono e isolamento perante o trabalho; a não existência de uma rede de divulgação e partilha, reforçando o isolamento da escola; insuficiências da formação (foram numerosas as referências às insuficiências e limitações do programa de formação no plano local). Quanto aos factores internos, destacam-se os seguintes constrangimentos: as resistências dos actores — nomeadamente da equipa de criação dos instrumentos de avaliação, por fragilidade na sua preparação técnica; a credibilidade dos avaliadores — falta de reconhecimento dos avaliadores com competência para avaliar; a dificuldade em construir consensos em torno dos materiais e instrumentos produzidos, com sucessivas reformulações; a sobrecarga e desperdício de trabalho com inúmeras reuniões geradoras de saturação e cansaço; o uso recorrente da internet e dos blogues, gerador de uma profusão significativa de materiais com a consequente dificuldade em processar tanta informação. Foi também referida a desmotivação dos melhores profissionais face às preocupações decorrentes da ADD.

As alterações normativas e processuais a que o processo foi sujeito criaram uma atmosfera negativa e um sentimento de expectativa face aos desenvolvimentos futuros que, em virtude de nenhum docente ter solicitado observação da componente científico-pedagógica, conduziram a uma passagem para segundo plano das questões da ADD na agenda e nos desempenhos dos actores.

Foi possível inventariar um conjunto de impactes positivos do processo de ADD sobre as dinâmicas organizacionais da escola e sobre os actores envolvidos, nomeadamente maior reflexão, colaboração e responsabilização; dinâmicas colaborativas de resolução de problemas; maior envolvimento na utilização das TIC; maior assiduidade e maior número de permutas.

No plano das propostas, pareceu observar-se uma espécie de aceitação tácita dos pressupostos de melhoria, dos parâmetros de avaliação e das linhas orientadoras do processo, tendo-se sugerido: a necessidade de: experimentação antes da generalização, formação contínua de qualidade e avaliadores mais seguros, qualificados e com formação especializada. Foi ainda referida a necessidade de acabar com as quotas; de observação de aulas com carácter exclusivamente formativo; e de conferir maior centralidade nos processos pedagógicos, face aos resultados escolares.

Escola S

Num universo de 137 docentes, a escola conta com 29 professores titulares, 94 pertencem ao quadro e 132 (96%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 30 (22%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 26 (87%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e um requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve dois docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Esta escola é a única a ministrar ensino secundário no concelho e aposta na diversificação da sua oferta educativa. Depois da sua avaliação externa, e para dar resposta à ADD, a escola tem dirigido esforços suplementares para a clarificação e quantificação dos seus objectivos. O CE, em especial o Presidente, teve um papel impulsor do processo de ADD, conseguindo a sua implementação.

Os docentes confiaram no trabalho desenvolvido pelo órgão de gestão, apesar de todas as dificuldades relacionadas com as alterações introduzidas pela tutela, as inovações e a resistência de alguns colegas.

Com vista à objectivação de todo o processo, foram realizadas reuniões de trabalho com outra escola, donde surgiu a ideia de se criar uma aplicação informática que permitisse o cálculo final da avaliação docente. Foi contratada uma empresa para a implementação deste dispositivo. O desempenho docente é observado e avaliado através de um elenco de condutas, são assinaladas como pertinentes e como cumpridas ou não cumpridas. Os instrumentos, com viabilidade testada, focam aspectos observáveis, comuns a todas as disciplinas.

Foi, ainda, criada uma equipa coadjuvante da CCAD para preparar a ADD. A pedido do CE, reflecte sobre questões que vão surgindo. Esta equipa coligiu opiniões, analisou, reformulou e divulgou documentos. Também organizou o processo de observação de aulas. O CP aprovou os instrumentos criados. A plataforma Moodle foi uma ferramenta importante em todo o processo.

A principal dificuldade sentida, em todo o percurso, prende-se com a agitação que a ADD gerou no seio da classe docente, apaziguada pela confiança no CE, na equipa de trabalho, na CCAD e no dispositivo adoptado. A complexidade do modelo foi também um obstáculo a ultrapassar. O factor tempo constituiu um óbice na implementação da ADD, pois todo o processo de construção, análise, implementação e produção de evidências resulta num avolumar de trabalho que reduz o tempo disponível para a planificação das aulas e das actividades a realizar com os alunos. Este factor é referido pela maioria dos docentes auscultados. Foram ainda enumeradas desvantagens resultantes da compartimentação excessiva da actividade docente e a incidência da avaliação sobre aspectos não quantificáveis, como é o caso do apoio às aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares. O CE considera que não existe uma ferramenta fiável que permita medir os resultados escolares. A formação feita não satisfaz as necessidades. Nenhum entrevistado fez a formação da DGRHE, apenas a do Centro de Formação, que foi proveitosa, mas insuficiente. As Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores foram consideradas ponderadas e serviram para acalmar a ansiedade de alguns docentes. Porém, ficou patente a ideia de que nem todos as conheciam, ainda que tivessem o acesso facilitado às mesmas.

Actualmente, o processo decorre com normalidade, apesar de haver constrangimentos. Para alguns docentes, a ADD agravou o volume de trabalho, penalizando a disponibilidade para a planificação de actividades com os alunos, criou desmotivação e competição e perturbou relações pessoais, por se afirmar mais punitiva que formativa. No entanto, nem todos partilham desta opinião.

Sugeriram a eliminação das quotas, a simplificação de algumas condutas presentes no dispositivo adoptado, o alargamento da periodicidade da avaliação e a criação de uma bolsa de avaliadores internos com formação superior, que poderiam observar aulas em equipa e sem aviso prévio.

Escola T

Num universo de 90 docentes, a escola conta com 13 professores titulares, 52 pertencem ao quadro e 65 (72%) entregaram os objectivos individuais. Nenhum docente requereu avaliação da componente científico-pedagógica nem avaliação pelos encarregados de educação. Nenhum docente requereu dispensa de avaliação por estar em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Inicialmente, a Presidente do CE concentrou em si e nos coordenadores de Departamento o desenvolvimento da ADD. Apenas tentou envolver os restantes actores após terem elaborado uma primeira proposta de todos os instrumentos constitutivos da ADD. O facto de nem todos os actores do processo terem estado envolvidos levou a que houvesse contestação.

Nesta escola, sentiram-se muitas dificuldades/obstáculos, externos e internos. De entre os primeiros, salienta-se o descontentamento generalizado relativamente ao modelo; as sucessivas alterações do quadro normativo e processual; a mudança por decreto sem experimentação; a desadequação da formação; a dificuldade em valorar de forma justa o empenho do docente nos resultados dos alunos.

Nos obstáculos internos, salienta-se a sobrecarga de trabalho que o processo acarretou; a menor disponibilidade afectiva e de tempo para os alunos; a delegação de competências da PCE em assessores; as limitações técnicas para a elaboração dos instrumentos; a falta de legitimidade de alguns avaliadores, decorrente da divisão emergente do concurso para professor titular; a falta de formação dos avaliadores; e ainda a tensão emocional entre os docentes. O relacionamento interpessoal dos docentes dentro da escola começou a ser afectado com o concurso para professor titular.

Os aspectos positivos referidos foram muito escassos, o que está em consonância com a atitude de reserva e discordância com o modelo da ADD e o seu processo de implementação. Como grande virtude do processo, até ao momento, foi indicado o trabalho colaborativo.

Relativamente aos instrumentos produzidos, foi visível o baixo grau de satisfação apresentado pelos avaliadores e pelos avaliados e os principais aspectos apontados foram a quantidade de itens e a subjectividade de muitos descritores.

Foi sentida por todos os intervenientes a necessidade de experimentar o modelo antes de o generalizar, pois será necessário reajustá-lo às suas finalidades e ao contexto interno da escola.

Apesar da atmosfera de contestação ao modelo da ADD são sugeridas melhorias e reformulação: identificam-se com o princípio de reconhecimento do mérito, o que pressupõe a eliminação de quotas; consideram importante a observação de aulas, pelo que defendem a centralidade da dimensão científico-pedagógica (observação de uma unidade didáctica e não de duas aulas) e uma lógica de avaliação de matriz formativa; avaliação por pares da mesma área científica; formação credível e de qualidade na área da supervisão pedagógica; secundarização dos resultados dos alunos e maior centralidade dos processos de ensino e aprendizagem; simplificação de todo o processo da ADD, mas assegurando a sua relevância; a periodicidade da avaliação deverá ser alargada para quatro anos e a avaliação final deverá ter carácter qualitativo.

Escola U

Num universo de 121 docentes, a escola conta com 33 professores titulares, 81 pertencem ao quadro e 80 (66%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 10 (8%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais todos solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve dois docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 10 de Janeiro.

O processo caracterizou-se por várias dificuldades, sentidas genericamente por todos os intervenientes. Apesar de o CE ter tentado promover reuniões para clarificar algumas questões, começaram a existir sinais evidentes de ansiedade face à pressão e insegurança. No entanto, houve docentes que salientaram alguns aspectos positivos da ADD, que decorreram da necessidade de o processo os levar a repensar a sua prática pedagógica e a ensaiar novas formas de abordagem no debate com outras escolas.

Nesta escola, o CE teve a função de coordenação logística de todo o processo. Começou por recolher a informação relativa à ADD e participou nas acções de formação, conjuntamente com os docentes avaliadores e os membros da CCAD, promovidas pela DGRHE, pelo Centro de Associação de Escolas (CAE) local e por uma instituição de ensino superior. Os instrumentos foram elaborados e adaptados em conjunto com todas as escolas do concelho, em reuniões promovidas pelo CAE. Este processo foi sendo discutido e reflectido no CP, que aprovou os documentos trabalhados pelos Departamentos, depois de feitas as devidas alterações (aos documentos inicialmente trabalhados pelos representantes das diversas escolas afectas ao CAE). O CE promoveu, então, o debate ao nível da escola. Os docentes avaliados participaram nas reuniões - de Departamento e de Conselho de Docentes - na discussão dos instrumentos de avaliação e na aprovação dos mesmos.

Os instrumentos de registo foram considerados, na sua generalidade, confusos e complexos, existindo dificuldade, por parte de alguns avaliadores, em sistematizar o que pretendiam na grelha de observação de aulas. A adopção do portefólio não reúne consenso, existindo uma diversidade de opiniões relativamente à sua construção e viabilidade prática. Ao longo do processo, e sobretudo após a instabilidade provocada pelo Decreto Regulamentar n.º 1-A, de 5 de Janeiro de 2009, que dividiu os docentes relativamente ao processo de tomada de decisão de entrega dos objectivos individuais, as relações entre os docentes deteriorou-se, temendo-se que, no futuro, assuma contornos de alguma gravidade.

Todos os intervenientes referem que o modelo é excessivamente complexo e deveria ter sido primeiramente testado. A avaliação deveria centrar-se mais na sala de aula e na prática pedagógica. No que concerne os avaliadores, um grupo de docentes defende a avaliação feita com recurso a avaliadores internos e outro grupo propõe a avaliação externa como mais credível porque mais imparcial. No entanto, quer num caso quer noutro, consideram que deveria haver formação dos avaliadores para exercerem o papel com competência.

Escola V

Num universo de 153 docentes, a escola conta com 27 professores titulares, 81 pertencem ao quadro e 152 (99%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 40 (26%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais todos solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve cinco docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Houve docentes que entregaram a ficha dos objectivos individuais por preencher, tendo havido a fixação de objectivos individuais para estes docentes por parte da Presidente do CE.

O processo de implementação da ADD nesta escola foi organizado e conduzido pela Presidente do CE, em articulação com o CP e com a CCAD. Foi um processo de gestão das tensões resultantes de uma posição pessoal desfavorável ao modelo e o imperativo de o implementar na escola. Foi reconhecido o empenhamento da Presidente no sentido da promoção de uma avaliação participada. Este trabalho parece ter sido profícuo, uma vez que foram muitas as sugestões de simplificação apresentadas pelos Departamentos Curriculares à CCAD, a que esta tentou responder. Além disso, não obstante toda a tensão e turbulência da implementação da ADD, as críticas dos docentes não se dirigiram, em regra, ao CE, até porque era reconhecido o bom clima existente na escola. Pelo contrário, foram dirigidas ao ME, considerando-se que este conduziu mal o processo, desde o início, ao não tentar sensibilizar os docentes para o modelo e ao não encetar um processo prévio de experimentação. Acrescem as sistemáticas alterações legislativas que provocaram grande desorientação e um profundo desgaste entre os docentes. Face ao sucedido, e aos contornos que o processo de implementação da ADD assume, teme-se um agravamento do clima da escola aquando da atribuição das classificações.

Foram elaborados vários documentos para a operacionalização da ADD numa perspectiva de simplificação. Construiu-se, nomeadamente, uma ficha de registo com 16 objectivos individuais previamente definidos, dos quais os docentes deveriam seleccionar quatro, no máximo, e um documento de esclarecimento para o seu preenchimento. Os diversos instrumentos suscitaram críticas e preocupações, pois foram considerados reduzidos e omissos relativamente às especificidades de determinados grupos disciplinares. Além disto, o tempo excessivo que a sua elaboração implicou foi encarado como prejudicial do processo de ensino e aprendizagem, não permitindo o desenvolvimento de práticas de colaboração na escola e induzindo, deste modo, o aparecimento de expectativas negativas quanto ao efeito da avaliação sobre a melhoria das práticas profissionais e das aprendizagens dos alunos.

As Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores foram consideradas fundamentais para o desenvolvimento do processo de implementação da ADD, nomeadamente pelo reforço que proporcionaram em relação aos problemas já sinalizados pela escola no que concerne às fichas de avaliação provenientes do ME, pois foi constatado que as alterações que estavam a ser introduzidas localmente se inseriam no espírito das Recomendações daquele Conselho Científico.

Reconheceram-se algumas características positivas ao modelo, tais como a possibilidade de uma dimensão formativa decorrente do acompanhamento das práticas docentes e da supervisão do coordenador do Departamento; a diferenciação no desempenho profissional; a avaliação pelos pares; e a clarificação do desempenho profissional do docente. Em termos de sugestões e propostas para reformulação do modelo, destacam-se asserções apoiadas na ideia da necessidade de uma maior autonomia da escola na configuração da ADD e na existência conjugada das vertentes interna e externa da avaliação.

Escola X

Num universo de 103 docentes, a escola conta com 13 professores titulares, 48 pertencem ao quadro e 76 (74%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 51 (50%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 28 (55%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve quatro docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

A ADD nesta escola foi assumida como uma oportunidade para definir prioridades e identificar metas que ficaram vertidas no seu PE. O CE tomou a liderança de um processo cooperativo assente na reflexão em torno do modelo.

Houve uma carga acrescida de trabalho para 15 dos seus docentes para que fossem produzidos os documentos orientadores e de organização da ADD. Foram tidas em consideração as Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, nomeadamente, para clarificação relativamente aos instrumentos de registo e sua simplificação e também para validação de decisões já tomadas até esse momento.

As sucessivas alterações que o modelo sofreu foram um factor perturbador, embora a possibilidade de avaliação por avaliador do mesmo grupo de recrutamento tenha sido afirmada como positiva.

A CCAD foi constituída no seio do CP, tendo os 12 docentes avaliadores participado activamente na produção de instrumentos de avaliação.

Ao nível das dificuldades, foram destacadas a falta de formação adequada, sobretudo, no que concerne à observação de aulas e alguma hostilidade dos docentes face à ADD, superada em parte pela parceria e suporte que construíram com outra escola. Por outro lado, é referido que a concretização da ADD se tornou mais complexa no curto tempo disponível para a sua operacionalização; que as mudanças sucessivamente introduzidas desvalorizaram a ligação da avaliação de desempenho à melhoria das práticas docentes e a remeteram para um nível mais associado à gestão e à carreira. Pensam que os resultados dos alunos e o abandono escolar devem ser considerados numa perspectiva reflexiva, havendo ainda muito trabalho a desenvolver e deveriam ser revistos o processo de escolha dos avaliadores, a ponderação da prática pedagógica e o tempo do ciclo de avaliação.

Escola Y

Num universo de 192 docentes, a escola conta com 55 professores titulares, 120 pertencem ao quadro e 118 (61%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 29 (15%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 28 (97%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e três requereram avaliação pelos encarregados de educação. Houve 12 docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Esta escola inicialmente encarou a avaliação do desempenho docente como uma oportunidade para melhorar o sistema de avaliação, até então, vigente. Crêem os docentes, no entanto, que a mudança exigiria tempo e formação adequada dos intervenientes, o que não aconteceu.

Para o desenvolvimento do processo de ADD, o CE tomou a iniciativa de criar um grupo de trabalho, no âmbito do CP, constituído pelos coordenadores Departamento, pelo Conselho de Docentes e pelo Presidente do CE, que discutiu e calendarizou o processo. A CCAD também foi constituída, tendo sido realizadas reuniões para a elaboração do seu Regimento. O CE procurou, por seu lado, desenvolver um trabalho em rede e de parceria com outras escolas e agrupamentos do concelho.

Nesta escola, os primeiros momentos difíceis do processo de ADD foram vividos pelo CE, cujo papel nem sempre foi compreendido. Salientam os docentes que, com o passar do tempo e sobretudo com as medidas de simplificação do regime de ADD, houve uma mudança positiva, por se ter ultrapassado um certo clima emocional desfavorável. Os docentes referem a divisão profunda produzida pela criação e acesso à categoria de professor titular e algum mau relacionamento em função da forma como cada um se posicionou perante a ADD e a entrega dos objectivos individuais. O clima é expectante.

Foi referido que os instrumentos sofreram muitas mudanças, resultantes das contínuas alterações ao modelo, com a tentativa de o adaptar à realidade da escola. O resultado deve-se a uma partilha e negociação constantes. Os docentes entrevistados consideraram que as Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores foram úteis à escola e abriram espaço de debate, embora tivessem consciência de que nem sempre eram apoiadas pela tutela. A Recomendação no sentido de os resultados dos alunos não serem ainda considerados na ADD foi muito apreciada.

Numa fase de generalização da ADD, consideram que a avaliação da componente científico-pedagógica deve ser obrigatória para todos os docentes, mas sem contribuir para a progressão na carreira (defendem a vertente essencialmente formativa da avaliação) e que a ADD deverá ser feita pelos pares, com formação em supervisão. Aliás, a exigência de mais e melhor formação é muito referida. Consideram que o processo de ADD pressupõe maior autonomia das escolas, embora com referentes comuns a nível nacional. Para a coerência, fiabilidade e consistência do modelo, pensam que deve haver uma triangulação entre os diversos tipos de avaliação: da organização, dos alunos e dos docentes.

Escola Z

Num universo de 127 docentes, a escola conta com 31 professores titulares, 64 pertencem ao quadro e 69 (54%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 18 (14%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais todos solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e quatro requereram avaliação pelos encarregados de educação. Houve quatro docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Esta escola apresenta uma liderança forte, de confiança e serenidade reconhecida por todos os intervenientes entrevistados. Em função da avaliação do desempenho docente, houve 12 docentes que tiveram uma carga de trabalho acrescida.

Com o objectivo de continuar a ter um ambiente harmonioso na escola, a Presidente do CE tentou desenvolver a ADD de forma participada, envolvendo todos os docentes, mas sem *stress*. Houve necessidade de reformular documentos internos, o que implicou muitas reuniões.

Na escola, sentiram-se algumas dificuldades ou obstáculos, externos e internos. Dentro dos primeiros, salienta-se como principal obstáculo a divisão da carreira em professor e professor titular. É também indicada a complexidade do modelo; a implementação do modelo sem experimentação; as sucessivas alterações do quadro normativo e processual; a sua desadequação a situações diferenciadas; e a formação insuficiente. Nos obstáculos internos, salienta-se o desgaste causado pela sobrecarga de trabalho que o processo acarretou, com a conseqüente redução da disponibilidade para pensar nos alunos; a dificuldade em objectivar; e a falta de cultura de avaliação formal e hierarquizada. A questão da conflitualidade é remetida para o momento das classificações e atribuição de menções. Alguns avaliadores não se sentem confortáveis no seu papel.

Como aspectos positivos salientam-se: durante a formação sobre a ADD, a troca de experiências; um maior envolvimento nas actividades da escola; uma maior responsabilização individual e menor absentismo. Avaliadores e avaliados manifestaram um baixo grau de satisfação relativamente às grelhas de observação de aulas. Sobre os instrumentos de registo, os aspectos mais apontados foram a quantidade de itens e a subjectividade de muitos descritores. Não existem, até à data, muitos instrumentos elaborados. Foi sentida por todos os intervenientes a necessidade de experimentar o modelo antes de o generalizar, pois será necessário reajustá-lo às suas finalidades e contexto interno da escola.

Como sugestões de reformulação, referem uma maior autonomia da escola para elaboração dos instrumentos em função da sua realidade e a eliminação das quotas. É sublinhada, também, a importância da avaliação pelos pares e a observação de aulas e a aposta na formação de professores no âmbito da ADD, nomeadamente, ao nível da supervisão. Propõem, ainda, que os resultados dos alunos não sejam indexados aos objectivos individuais; que sejam retirados das fichas os itens que não são da responsabilidade do docente (por exemplo, o abandono escolar); que o processo de ADD seja agilizado; que os ciclos de avaliação sejam alargados e que os resultados da ADD não interfiram nos concursos.

Escola AA

Num universo de 166 docentes, a escola conta com 39 professores titulares, 85 pertencem ao quadro e 116 (70%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, seis (4%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 3 (50%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve quatro docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

O processo desenvolveu-se com a aceitação dos documentos e com o cumprimento de prazos das várias etapas. O carácter facultativo da observação da prática lectiva, assim como as simplificações introduzidas, contribuíram para a estabilização da escola.

O processo inerente à ADD causou uma notória desestabilização nesta escola, que se reflectiu em reacções de revolta e em opções por aposentações antecipadas. As sucessivas alterações introduzidas pela tutela, a introdução de novas estruturas, professores titulares como avaliadores e a própria desacreditação da classe docente, essencialmente por acção dos meios de comunicação social, frustraram expectativas e criaram fortes resistências às inovações, principalmente entre os docentes com mais tempo de serviço.

Apesar do ambiente hostil, principalmente em relação à tutela, a escola contou com uma forte liderança do CE, consubstanciada na figura do Presidente. Este factor contribuiu para a manutenção da serenidade e para a aceitação gradual do processo de ADD. As acções do órgão de gestão foram diversificadas. Houve reuniões gerais, auscultações dos vários intervenientes, debates, acções de formação e construção participada dos vários documentos de registo. São ainda de referir as conversas e contactos informais que foram estabelecidos. Estas diferentes abordagens contribuíram para o assumir do processo e para que os docentes comesçassem a rever-se nas acções desenvolvidas.

A CCAD não teve um papel marcante na implementação do processo, razão pela qual os docentes desconhecem as suas competências. Com a ADD, houve um grupo de cerca de 10 pessoas com trabalho acrescido. Este grupo focou os seus esforços no que é essencial, podendo, na opinião dos interlocutores, ter sido mais rentabilizado se a formação tivesse sido feita em tempo oportuno. Esta foi praticamente imposta e em tempo inadequado. Os conteúdos revelaram-se pertinentes, embora por vezes demasiado teóricos. A pressão do tempo não permitiu a necessária reflexão e consolidação da formação recebida.

A ADD provocou, embora muito repentinamente, uma crescente consciencialização dos docentes para o registo de evidências de toda a sua actividade, lectiva e não lectiva. Os docentes consideram que a avaliação do desempenho docente deve ter um carácter essencialmente formativo, sem qualquer impacte na carreira. Crêem ainda que as sucessivas alterações introduzidas constituíram medidas de aplicação temporária, que poderão ser melhoradas. Disseram também que é necessária a criação de uma bolsa de avaliadores internos com formação superior; que o número de aulas a observar deve aumentar; que a aplicação do modelo deve ser homogénea, mas a avaliação, por si, deve ser diferenciada; e que só deve ser concretizada aquando da mudança de escalão.

Escola BB

Num universo de 134 docentes, a escola conta com 18 professores titulares, 72 pertencem ao quadro e todos entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 72 (54%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 11 (15%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e um requereu avaliação pelos encarregados de educação. Nenhum docente requereu dispensa de avaliação por estar em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

A escola tem adoptado práticas de auto-avaliação (interiorizando uma forte e consolidada cultura de melhoria), que se traduzem, nomeadamente, na aceitação generalizada do princípio da avaliação. A entrega dos objectivos individuais por todos os docentes foi fundamentada, essencialmente, pelo trabalho de negociação individual entre a Presidente do CE e cada professor. O CE teve o protagonismo do processo, embora com intensa negociação e participação de toda a comunidade, através dos órgãos e estruturas da escola, em particular o CP e os Departamentos Curriculares, e através da participação dos docentes nas reuniões realizadas e também através da página electrónica da escola. Foi objectivo da escola que a CCAD tivesse um papel arbitral e não de coordenação ou operacionalização da ADD.

Nesta escola, a organização da ADD teve duas características: por um lado, o cumprimento escrupuloso das orientações normativas em termos de prazos (a escola andou sempre adiantada, ao ponto de as alterações ao regime de ADD terem funcionado como um factor contraproducente); por outro lado, por mérito da liderança e da colaboração próxima de uma comissão (Presidente do CE e coordenadores de Departamento), foi construído um dispositivo de ADD coerente, completo e participado, desde os instrumentos de registo até aos referenciais internos. Esta situação está directamente relacionada com as práticas de auto-avaliação que incluíam, por exemplo, os resultados escolares dos alunos e a observação de aulas. Esta última prática estava em vias de ser implementada quando surgiu a ADD.

As constantes alterações à legislação foram vistas pelos docentes como perda de energia perante o trabalho desenvolvido. Houve momentos de fractura e a ADD teve um impacte negativo no clima de escola, provocando maior competitividade, *corrida aos cargos* e aumento de propostas de actividades para o PAA. Foram referidos constrangimentos como a legitimidade dos avaliadores (há professores titulares não reconhecidos pelos seus pares) e as discrepâncias na avaliação dos docentes contratados, de escola para escola. A formação dada pelo ME e pelo Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) local circunscreveu-se ao enquadramento legal, ficando longe das necessidades sentidas.

As Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores foram consideradas úteis, sobretudo pelo CP, mas houve dificuldade em aceitá-las como legítimas, pois a própria tutela não as legitimava.

Apesar da aparente acalmia que se sente, a escola acredita que os problemas regressarão com a conclusão do processo e com a divulgação dos resultados.

As medidas de melhoria propostas passam pela necessidade: de um período experimental do processo; do aumento do período de avaliação (de dois para quatro anos), fazendo-o coincidir com a duração dos mandatos; do facto de a observação de aulas e a avaliação em geral dever ser encarada numa perspectiva formativa; da eliminação do sistema de quotas; da necessidade de (re)legitimar os avaliadores, acabando com a divisão artificial entre professores e professores titulares; da formação dos avaliadores, sobretudo nas instituições de ensino superior e com uma garantia de qualidade atribuída pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores; do constrangimento de os resultados dos alunos e o abandono escolar serem considerados parâmetros da ADD; da necessidade de aumentar o tempo e a frequência da observação de aulas; e da simplificação dos instrumentos de registo.

Escola CC

Num universo de 46 docentes, a escola conta com 6 professores titulares, 18 pertencem ao quadro e todos entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 15 (33%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais quatro (27%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Nenhum docente requereu dispensa de avaliação por estar em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Esta escola é de pequena dimensão e geograficamente periférica, onde se afirmam esforços reflexivos e de acção com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos e da contrariedade do abandono escolar.

Um clima de escola que respeita as várias subjectividades dos seus profissionais parece evidenciar-se como factor determinante para que, não obstante a discordância relativamente ao modelo de avaliação do desempenho docente e as tensões vividas no âmbito da sua implementação, todos os docentes tenham cumprido os trâmites processuais estabelecidos pela tutela. Refere-se a degradação das relações interpessoais, com a quebra ao nível da partilha entre docentes, desde Outubro de 2008.

O processo de implementação da ADD foi inicialmente assumido pelo CE e desenvolvido numa perspectiva de simplificação de procedimentos. As informações foram sendo difundidas por este órgão de gestão ao longo do processo, nomeadamente através do CP. Houve vários momentos de debate sobre o assunto, particularmente sobre as questões associadas à sua operacionalização. O papel da equipa de avaliação interna foi relevante no processo, pois forneceu informações para a revisão do PE e para a definição de metas mais precisas. Os avaliadores frequentaram formação organizada pela Direcção Regional ou pelos serviços centrais do ME, durante o primeiro período do ano lectivo.

As Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores não parecem ter sido alvo de uma atenção especial por parte dos docentes da escola, embora tenham sido motivo para reflexão.

Foram concebidos vários instrumentos de registo, primeiramente, por um grupo constituído por elementos do CP e, posteriormente, pela CCAD. Os restantes docentes foram sendo informados durante o processo e chamados a participar na sua reformulação, nos respectivos Departamentos, destacando-se, neste âmbito, o contributo dos do 1.º ciclo do ensino básico e das educadoras de infância, para a adequação da linguagem dos descritores às especificidades dos seus níveis de educação e ensino. A construção e aplicação daqueles instrumentos suscitaram divergência de opiniões. Estas situaram-se tanto numa perspectiva optimista (adequabilidade dos mesmos e crença no sucesso da sua aplicação) como francamente pessimista (problemas de consciência no momento das classificações).

As opiniões sobre os processos vividos, no âmbito da ADD, também não reuniram consenso. Em alguns casos, relevou-se a boa relação entre avaliadores e avaliados; noutros, destacaram-se, negativamente, as mudanças operadas nas expectativas da carreira profissional e as reformulações sucessivas no processo de ADD, que foram consideradas factor de perturbação do trabalho realizado, tornando-o por vezes inútil.

Dos informantes, são minoritários os que estão a favor da actual configuração da ADD. As perspectivas críticas surgem sintetizadas: na alusão às quotas, que consideram impostas por razões economicistas; na divisão da carreira, questionando-se a competência dos professores titulares e o processo que permite o acesso àquela categoria; e na indexação dos resultados dos alunos à avaliação do docente. Como sugestões, evidenciam-se o desejo de pôr fim à categoria de professor titular e às tensões entre internalidade e externalidade no campo da ADD. Mais consensual pareceu a proposta de alterar a periodicidade da ADD, argumentando-se que, tal como está definida e dada a complexidade e o carácter burocrático que comporta, prejudica o quotidiano da escola.

Escola DD

Num universo de 55 docentes, a escola conta com sete professores titulares, 41 pertencem ao quadro e todos entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 20 (36%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais um (5%) solicitou avaliador do mesmo grupo de recrutamento e nenhum requereu avaliação pelos encarregados de educação. Nenhum docente requereu dispensa de avaliação por estar em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Os cinco docentes da CCAD tiveram trabalho significativamente acrescido em função da ADD. Demonstraram uma grande capacidade criativa na construção dos instrumentos de avaliação, o que tornou o processo simplificado e de acordo com as necessidades da escola. Os docentes mostraram-se satisfeitos e confiantes nestes instrumentos. A forte liderança delegou as competências nas estruturas intermédias, que desempenham um papel próximo dos docentes que, por sua vez, lhes reconhecem competências. O clima é bastante favorável ao trabalho colaborativo na ADD, pois havia já uma cultura propiciadora de envolvimento em questões da avaliação de desempenho. O modo da sua implementação *desconstruiu* os factores de oposição ao modelo, demonstrando que o mesmo era exequível. A estratégia passou por apresentar a ADD como instrumento de melhoria dos resultados escolares. O facto de haver auto-avaliação a decorrer permitiu elaborar documentos, fazer observação de aulas e, assim, preparar melhor a ADD. Outro aspecto que influenciou a tranquilidade na escola e facilitou o desenvolvimento do processo foi o facto de a ADD ter sido desenvolvida em grupos de dimensão reduzida e de haver um docente na escola com formação na área da avaliação de desempenho.

As dificuldades sentidas na escola decorreram da dinâmica externa e das decisões da tutela que condicionaram o processo. A simplificação do modelo retirou legitimidade às lideranças intermédias pelo facto de permitir que outros pudessem ser avaliadores. Os coordenadores deveriam ver reforçado o seu papel na ADD e não o contrário. A plataforma electrónica da DGRHE e as respectivas respostas a questões frequentes também causaram ruído no processo da ADD. A desvalorização objectiva da avaliação científico-pedagógica, tornando-a opcional, veio prejudicar muito a imagem da ADD. Esta era a componente que deveria ter sido universal. Para simplificar, deveriam ter sido eliminados alguns parâmetros na área de intervenção da escola. Houve também muita falta de formação. Esta ocorreu demasiado tarde e centrou-se na leitura comentada da legislação. A qualidade e credibilidade dos avaliadores é igualmente um aspecto crítico da ADD.

Como aspecto positivo, identifica-se o facto de as pessoas terem começado a trabalhar de forma mais colaborativa e a reflectir muito mais sobre as suas práticas; identifica-se também o desafio que se coloca às escolas em termos da sua autonomia e capacidade de auto-regulação.

Numa fase de generalização da ADD, os docentes entendem que os avaliadores têm de ganhar credibilidade através da formação e de um processo de selecção. Consideram ainda que a ADD deve estar centrada na escola e deve ser feita pelos pares, numa dimensão formativa e não numa lógica de progressão na carreira. Pensam também que é necessário reduzir o número de parâmetros na área de intervenção da escola e que deve ser dada autonomia às escolas no sentido de cada avaliador poder combinar com o avaliado quantas aulas necessita de observar. A forma como os resultados dos alunos são integrados na avaliação do docente deve ser ponderada, procurando ter em conta os processos que o docente desenvolveu para os atingir. Por último, consideram que deveria acabar-se com as quotas e ser conferida mais autonomia às escolas por via de contratualização entre as mesmas e o ME. A ideia defendida é que se deveria deixar as escolas fazer o trabalho a partir da definição universal de um número mínimo de parâmetros.

Escola EE

Num universo de 152 docentes, a escola conta com 49 professores titulares, 124 pertencem ao quadro e 125 (82%) entregaram os objectivos individuais. Dos docentes avaliados, 33 (22%) requereram avaliação da componente científico-pedagógica, dos quais 31 (94%) solicitaram avaliador do mesmo grupo de recrutamento e um requereu avaliação pelos encarregados de educação. Houve seis docentes que requereram dispensa de avaliação por estarem em condições de aposentação até 2010/2011, nos termos do artigo 12.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Não obstante a maioria dos docentes ter cumprido com os procedimentos determinados pela tutela, constatou-se que tal não correspondeu a uma atitude de concordância com o modelo que, aliás, foi predominantemente reconhecido como perturbador do clima da escola e gerador de excesso de trabalho. Tratou-se, pelo contrário, de um comportamento de *obediência discordante* assumido por larga maioria dos docentes, tanto mais que o processo de avaliação é percebido como punitivo, exterior a quem trabalha na escola e constrangedor face ao modo de funcionar em que os professores se têm sentido confortáveis.

O processo de implementação da ADD foi liderado pelo CE e contou também com a actuação da CCAD. A construção dos instrumentos de avaliação ficou a cargo dos coordenadores e subcoordenadores dos diversos departamentos, grupo sobre quem recaiu o maior peso de trabalho. O produto obtido foi reunido num CD-ROM e colocado à disposição dos docentes. Todo o processo foi desenvolvido em ambiente de perturbação e de muita contestação. Muitos docentes não revelaram interesse em conhecer a produção resultante daquele trabalho inicial e outros apenas lhe acederam no início do presente ano lectivo, quando o processo se reiniciou. Os materiais produzidos foram alvo de análise em reuniões departamentais e foram poucas as sugestões de alteração. Os documentos que suportam a operacionalização da ADD, actualmente, correspondem a uma quinta versão, aprovada em Fevereiro último.

Reconheceu-se grande utilidade às Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, então tornadas públicas, mas assinalou-se o facto de terem chegado tardiamente ao conhecimento de todos.

O papel exercido pelo CE e pela CCAD no âmbito da implementação da ADD foi relevado, concretamente no que respeita à eficácia da sua acção, mas criticou-se a sua atitude de cumprimento escrupuloso dos normativos e prescrições da tutela.

Verificaram-se tensões entre perspectivas de internalidade e externalidade da avaliação que parecem decorrer de preocupações associadas à conflitualidade que se crê que o processo potencia, bem como a necessidade da sua resolução interna. Não obstante a tendência dominante de crítica à tutela e ao modelo de avaliação em curso, é manifesta a intenção de proceder a uma reflexão conducente à melhoria e ao aprofundamento de um novo processo avaliativo, desde que não assente na lógica da diferenciação entre docentes nem na lógica do sistema de quotas.

Deste modo, em termos de propostas para a reformulação da ADD, constatou-se a defesa de uma avaliação com menor normatividade no formato, assente numa lógica de desenvolvimento profissional consubstanciada por estratégias de supervisão e formação e uma maior quantidade de observação de aulas. Um conjunto de docentes considera necessário que novos processos avaliativos a implementar obedeçam a uma fase experimental antes do seu alargamento. A necessidade de formação dos avaliadores é algo também relevado, pois considera-se essencial, como forma de assegurar ou desenvolver as competências necessárias para o exercício da função. A formação surge, assim, invocada como factor de legitimação que sustenta qualquer processo avaliativo.

Glossário de siglas

ADD	Avaliação do desempenho docente
CE	Conselho Executivo
CCAD	Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CP	Conselho Pedagógico
DGRHE	Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação
DT	Director(es) de Turma
ME	Ministério da Educação
PAA	Plano Anual de Actividades
PC	Projecto Curricular
PCT	Projecto Curricular de Turma
PE	Projecto Educativo
RI	Regulamento Interno
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação

ANEXO VI

QUADRO-SÍNTESE DAS ESCOLAS DA REDE



Os Quadros 1 e 2 apresentam a síntese dos dados recolhidos nas escolas da Rede de Escolas Associadas ao CCAP relativamente a aspectos que as caracterizam, muitos deles relacionados com o processo de avaliação do desempenho docente. O Quadro 1 contém estatísticas (tais como o valor mínimo, médio e máximo, assim como a mediana e o desvio-padrão) calculadas com base nas frequências relativas (em termos percentuais) associadas a todas as escolas da Rede. Os dados foram recolhidos entre Abril e Junho de 2009.

Quadro 1

Aspectos do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas da Rede (valores percentuais)

	Valores (%)			Desvio-padrão	Mediana
	Mínimo	Médio	Máximo		
Professores titulares	9	23	42	8	22
Docentes do quadro de escola/agrupamento de escolas	39	62	88	14	58
Docentes do quadro de zona pedagógica	4	17	43	10	17
Docentes contratados	8	20	41	8	18
Professores titulares avaliadores no ano lectivo de 2008/09 ^{b)}	4	28	89	26	29
Professores titulares avaliadores necessários se todos os docentes solicitassem avaliação na componente científico-pedagógica ^{b)}	29	53	215	53	71
Docentes avaliadores nomeados em comissão de serviço no ano lectivo de 2008/09	0	2	9	2	1
Docentes avaliadores nomeados em comissão de serviço necessários se todos os docentes solicitassem avaliação na componente científico-pedagógica ^{a)}	0	4	27	7	2
Docentes que solicitaram dispensa de avaliação (aposentação)	0	3	8	2	3
Docentes com objectivos individuais definidos	8	74	100	28	84
Docentes do quadro com objectivos individuais definidos ^{c)}	7	71	100	30	84
Docentes contratados com objectivos individuais definidos ^{d)}	15	87	100	21	100
Docentes que solicitaram observação de aulas	0	22	55	16	22
Docentes que solicitaram observação de 2 aulas ^{a)}	60	94	100	11	100
Docentes que solicitaram observação de 3 aulas ^{a)}	0	6	40	4	0
Docentes avaliados por avaliador da mesma área disciplinar ^{a)}	5	72	100	29	84
Docentes avaliados por avaliador de outra área disciplinar ^{a)}	0	28	95	29	16
Docentes que solicitaram avaliação pelos encarregados de educação ^{a)}	0	1	47	12	0

^{a)} Cálculo em relação aos docentes que solicitaram avaliação da componente científico-pedagógica no ano lectivo de 2008/09.

^{b)} Cálculo em relação aos professores titulares: $\% = \frac{\text{N.º de professores titulares avaliadores}}{\text{N.º total de professores titulares na escola}} \times 100$

^{c)} Inclui os docentes de quadro de escola/agrupamento e de quadro de zona pedagógica.

^{d)} Cálculo em relação ao total de professores contratados

^{e)} Cálculo excluindo os docentes contratados e os professores titulares.

 Menor que 25%

 [25%; 50%]

 [51%; 75%]

 Maior que 75%

Da análise dos dados apresentados no Quadro 1 verifica-se que:

- A maioria dos docentes (62%) é do quadro de escola/agrupamento e, em média, um pouco mais de um quinto dos docentes é contratado. A situação é distinta nas escolas relativamente à percentagem de docentes contratados e do quadro;
- Em média, cerca de um quinto dos docentes (23%) tem a categoria de professor titular, embora a percentagem varie entre uma escola, onde só existe 9%, e outra, em que a percentagem é de 42%. Em 50% das unidades orgânicas essa percentagem é inferior, ou igual, a 22%;
- No ano lectivo de 2008/09 estão envolvidos na avaliação da componente científico-pedagógica, em média, 28% do total de professores titulares, prevendo-se a subida deste valor para 53% se todos os professores tivessem solicitado avaliação dessa componente. Neste último cenário, e em três escolas, o número de professores titulares não seria suficiente para suprir as necessidades. Para tal teriam de recorrer a avaliadores em comissão de serviço, o que já acontece neste ano lectivo onde, em média, 2% dos professores não titulares está envolvido;
- Em média, 3% dos docentes solicitou dispensa de avaliação da componente científico-pedagógica;
- Em média, 74% dos docentes tem objectivos individuais definidos. No entanto, a percentagem variou desde 8% dos docentes, numa escola, e a totalidade dos docentes em cinco escolas. Relativamente aos docentes com objectivos individuais definidos, em média a percentagem é maior nos docentes contratados (87%) do que nos docentes do quadro (71%). Em 18 escolas (57%), a totalidade dos docentes contratados tem os objectivos individuais definidos;
- Dos docentes com objectivos individuais definidos, 22%, em média, solicitou observação de aulas. A grande maioria destes (94%) pediu a observação de duas aulas e em 20 escolas este pedido foi feito pela totalidade dos docentes que a solicitaram. Existem duas escolas onde nenhum docentes solicitou observação de aulas;
- Em média, 72% dos avaliadores pertence à mesma área disciplinar do avaliado e 28%, em média, será avaliado por um avaliador de outra área disciplinar. No entanto, a situação nas escolas é diferenciada, uma vez que em cinco a maioria dos avaliadores não pertence à área disciplinar do avaliado;
- Os docentes praticamente não solicitaram avaliação pelos encarregados de educação (apenas cerca de 1%, em média, do universo de docentes o fez e em 20 das 30 escolas não foi pedida por nenhum docente que solicitou avaliação da componente científico-pedagógica).

Conclui-se que há heterogeneidade nas escolas da Rede Associada em relação a diversos aspectos que, directa ou indirectamente, envolvem a avaliação do desempenho docente.

ANEXO VII

LEGISLAÇÃO CITADA



Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro – Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Despacho da Ministra da Educação n.º 17387/2005, de 28 de Julho, publicado em 12 de Agosto – Regras e princípios orientadores na organização do horário semanal do pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e orientações para a organização e programação das actividades educativas.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio – Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro – Regulamenta o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, no que se refere ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro – Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio – Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente e respectivos efeitos durante o 1.º ciclo de avaliação de desempenho que se conclui no final do ano civil de 2009.

Despacho n.º 16872/2008, de 23 de Junho – Aprova os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro – Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

