



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Uma experiência, uma visão

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Maria Emília Ramos Gonçalves

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof. Doutor José Afonso Baptista

Viseu, janeiro, 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Uma experiência, uma visão

Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Por

Maria Emília Ramos Gonçalves

Sob orientação do Senhor Professor Doutor José Afonso Baptista

Viseu, janeiro, 2013

Dedico este trabalho à minha filha Felícia, pelo amor, carinho e compreensão que foram cruciais para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS:

- Ao Professor Doutor Afonso Baptista, orientador deste relatório, pelos seus conselhos sábios, pelo apoio e esclarecimentos e sobretudo pela paciência e palavras de encorajamento que permitiram a sua conceção e realização.
- Aos meus colegas e amigos pelas muitas vivências partilhadas.

SUMÁRIO EXECUTIVO

Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado

Refletir 25 anos de vida profissional como docente do 2º Ciclo do Ensino Básico nas áreas disciplinares de Educação Visual e Educação Visual e Tecnológica significa trazer à luz alguns aspetos, situações e momentos que ocorreram durante esse tempo. Muita coisa acaba por ficar na sombra: o esforço investido, o entusiasmo e alegria que deram alma às diversas tarefas/atividades que desenvolvi, o gosto e o prazer pela atividade docente e pelos cargos que desempenhei, o tempo que “consumi” na relação pessoal com cada um que fui encontrando e com quem tantas vezes partilhei fracassos e pequenas vitórias do dia a dia, não são totalmente (nem tão pouco) transmitidos ao papel.

Procurando situar-me num espaço temporal mais marcante da minha carreira profissional, diria que esse marco remonta a 2000/2001, ano em que realizei um curso de Orientação Educativa na modalidade de especialização pós-licenciatura na Universidade Católica de Viseu e que me permitiu um bom grau de conhecimentos da evolução das políticas educativas do nosso sistema de ensino, que a licenciatura não me havia proporcionado.

Os cargos desempenhados após esta formação como Coordenadora dos Diretores de Turma, Vice – Presidente do Conselho Executivo, Coordenadora de Departamento, representante da Assembleia do Agrupamento, Vice-Presidente do Conselho Geral Transitório, membro da Comissão Coordenadora de Avaliação de Docentes e Avaliadora/Relatora contribuíram no seu conjunto, em muito, para entrar no caminho de uma perspetiva de formação profissional ao longo da vida.

O texto reporta-se aos períodos mais marcantes do meu percurso profissional e à instabilidade vivida nas escolas aquando da alteração ao modelo de avaliação de desempenho docente com a revisão do Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro e a regulamentação do processo de avaliação pelo Decreto Regulamentar, n.º2/2008, de 10 de Janeiro e as alterações pelo Decreto-Lei n.º75/2010, de 23 de junho e sua regulamentação pelo Decreto Regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho e ainda as alterações sofridas pelo Decreto-Lei n.º41/2012 de 21 de fevereiro e pelo Decreto Regulamentar n.º26/2012 de 21 de fevereiro.

EXECUTIVE SUMMARY

Reflexive Report and theoretically substantiated

Thinking about the twenty-five years of my professional life as a teacher in a Basic School (2nd Cycle) within the areas of Visual Education and Visual and Technological Education is a way of bringing to mind some features, situations and moments that took place during that time. Many things remain undiscovered: the efforts, enthusiasm and joy that were the soul for the several activities and tasks that I have developed, the pleasure I had while teaching my students and taking care of the tasks related to my profession, the time I invested in the personal relations with those I have met and with whom I often shared everyday failures and victories, can't be, really and totally, written on a piece of paper.

When trying to situate and discover one of the most important moments in my career I dare say that a turning point was the school year 2000/2001 when I attended a Course in Educational Orientation as a postgraduate specialization in the Catholic University of Viseu (Universidade Católica de Viseu). That allowed me a good degree of knowledge about the evolution of educational politics in our teaching system that I had never been in contact with while graduating.

The functions I had to carry out after this formation such as: Coordinator of Class Directors, Vice-President of the Executive Board, Coordinator of the Teachers Department, Representative in the School Assembly, Vice-President of the General Council, member of the Coordinating Commission of Teachers Assessment and Evaluating Teachers, have greatly contributed for entering in the path of professional formation during my life.

The text refers to the most important moments of my professional career and to the instability that was felt and lived in the schools when the model of teachers assessment was altered and the Teaching Profession Status (Estatuto da Carreira Docente) was changed through the publication of the following laws: «*Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro e a regulamentação do processo de avaliação pelo Decreto Regulamentar n.º2/2008, de 10 de Janeiro e as alterações pelo Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, e sua regulamen-*

tação pelo Decreto Regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho e ainda as alterações sofridas pelo Decreto-Lei n.º41/2012 de 21 de fevereiro e pelo Decreto Regulamentar n.º26/2012 de 21 de fevereiro.»

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS:.....	ii
SUMÁRIO EXECUTIVO.....	iii
EXECUTIVE SUMMARY.....	iv
ÍNDICE GERAL.....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	4
Avaliação de desempenho docente.....	4
1 - Avaliação de desempenho docente.....	4
1.1 Conceitos.....	4
1.2 Avaliação e desempenho/desenvolvimento profissional.....	7
1.3 Formação de professores em Portugal: Formação Profissional e Formação Contínua....	8
1.4 Supervisão Pedagógica e Avaliação de Desempenho.....	15
1.5 O modo como a avaliação de desempenho tem sido encarada – da lógica da hierarquia à lógica da paridade.....	18
1.6 Qual o seu papel na escola?.....	19
CAPÍTULO II.....	21
1 - Diferentes molduras legislativas que têm influenciado a forma de os professores pensarem a avaliação.....	21
1.1 Avaliação dos professores em Portugal da 1ª República à Democracia - Da proposta de lei de João Camoesas em 1923 à reforma de Veiga Simão 1973.....	21
1.2 Fases pré e pós Lei de Bases de 1986.....	23
1.3 Da Lei de Bases de 1986 ao estatuto da carreira docente em 1990.....	24

1.4 Decreto-lei nº15/2007 de 19 de janeiro e as alterações ao processo de avaliação de desempenho.....	25
2-Uma avaliação que pretende premiar o mérito mas não prescinde de quotas.....	27
CAPÍTULO III.....	32
1-Interpretação sobre a experiência vivida ou observada – reflexão contextualizada	32
1.1 Que formação em avaliação tem sido proporcionada aos avaliadores/relatores?	35
1.2 Qual a potencialidade de alguns instrumentos de avaliação em detrimento de outros?..	37
1.3 Da avaliação prescrita à reflexão teórica da prática docente.....	38
CONCLUSÃO	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
SUPORTE LEGISLATIVO	46

INTRODUÇÃO

Este relatório, “**Avaliação de Desempenho Docente. Uma experiência, uma visão**” inscreve-se no quadro da revisão de avaliação do desempenho docente, pretende ser fruto de um compromisso numa reflexão madura, de exigência, do conhecimento do contexto e de uma permanente interrogação das minhas práticas como professora, Coordenadora de Departamento e Avaliadora/Relatora, pois à reflexão junta-se a interrogação, a interpretação, que pode permitir mudar e melhorar a própria ação.

Tenho consciência que será uma base de trabalho para uma constante revisão, interrogação e reflexão partilhada sobre as práticas que se converte numa necessidade e numa exigência.

A escolha deste projeto surge com base em motivações e inquietações de natureza distinta. Por um lado, o impacto que o novo modelo de avaliação de desempenho docente causou no ambiente das nossas escolas e outro, de ordem mais pessoal e inerente à minha experiência como avaliadora/relatora, ao não estar conformada nem resignada com a situação de avaliadora/relatora sem formação adequada e acreditar que era capaz de enfrentar o problema, equacioná-lo e ultrapassá-lo.

O desenvolvimento deste relatório reflexivo reveste-se, assim, de um caráter pessoal, transmitindo algo de íntimo sobre um percurso efetuado, associando-lhe as emoções e perspectivas interiores futuras. A maior ou menor capacidade de introspeção acerca do meu próprio desempenho é geradora de um percurso evolutivo, potenciador do crescimento profissional e assumidamente pessoal.

Na prática os vários conceitos subjacentes como avaliação, desenvolvimento profissional, reflexão-ação, pretendem constituir-se como um contributo para o meu amadurecimento pessoal e profissional.

Alterações recentes na legislação que regula a avaliação de desempenho dos professores vieram colocar em relevo funções docentes que não faziam parte do quotidiano das escolas e para as quais não se possuía formação, situação que se tem vindo a alterar com o aparecimento de formação em avaliação e supervisão, criação de cursos de mestrado, de formação especializada pós graduada, de doutoramentos bem como a publicação de livros e artigos científicos, que começaram a ganhar relevância no que respeita aos processos de desenvolvimento profes-

sional, adquirindo uma dimensão reflexiva e autoformativa e de investigação das (próprias) práticas de cada um.

Ao entender-se a avaliação como um processo de recolha, análise e produção de informação que permite a formulação de um juízo avaliativo numa dada contextualização, não podemos deixar de pensar em alguns eixos de análise:

- O modo como a avaliação de desempenho docente tem sido encarada;
- As diferentes molduras legislativas que têm influenciado a forma de os professores pensarem a avaliação;
- Qual a potencialidade de alguns instrumentos de avaliação em detrimento de outros?
- Que formação em avaliação tem sido proporcionada aos avaliadores/relatores?
- Qual o seu papel na escola?
- Da avaliação prescrita à reflexão teórica da prática docente;
- Interpretação sobre a experiência vivida ou observada.

Por parte dos professores, se por um lado há um consenso relativamente à necessidade da avaliação do seu desempenho, por outro, insurgem-se contra este novo modelo, considerando-o nefasto para o ambiente das escolas e desenvolvimento das suas carreiras. Os professores sempre foram avaliados no desempenho das suas funções, de um modo mais ou menos informal. A consagração do novo sistema veio trazer, no entanto, grandes descontentamentos.

Assim, no primeiro capítulo apresento uma abordagem à avaliação de desempenho docente, definindo conceitos, identificando os traços de formação de professores em Portugal, analisando o que tem sido a supervisão e avaliação de desempenho docente, o modo como esta tem sido valorizada não esquecendo as finalidades e o seu papel na escola na melhoria da qualidade da educação.

No segundo capítulo, detenho-me pela evolução histórica da avaliação de professores na escola pública em Portugal. Analiso, ainda, as diferentes molduras legislativas que têm influenciado a forma de os professores pensarem a avaliação.

No último e terceiro capítulo abordo a interpretação de uma experiência vivida, refletindo sobre o tipo de formação em avaliação que tem sido proporcionada aos avaliadores e relatores e qual a potencialidade de alguns instrumentos de avaliação em detrimento de outros.

Para a fundamentação teórica deste relatório impôs-se uma revisão de literatura, à luz de quadros teóricos de referência, e todo um suporte legislativo, relativo à avaliação docente numa busca do conhecimento de metodologias de avaliação, de conhecimento das ideias das atuais políticas sobre educação, que abordasse a temática da supervisão e avaliação de desempenho docente, não descurando a interpretação das situações e dos problemas evidenciados, tendo em conta todo um passado e o percurso formativo deste mestrado.

Tendo sempre presente o tema deste relatório “**Avaliação de Desempenho Docente. Uma experiência, uma visão**” e as suas condicionantes, ao não podermos falar de resultados, já que não se trata de um trabalho de investigação, deixo o meu contributo no sentido de se alargar cada vez mais a reflexão em torno da avaliação de desempenho docente e do que têm sido as suas práticas.

Esta avaliação, que se pretende que adquira uma dimensão coletiva no sentido da melhoria da qualidade não só na sala de aula, mas em toda a escola, exige, como refere Alarcão (2002, p. 232) “pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização.”

Sendo a avaliação uma prática, ela veicula e rege-se por determinados valores que devem ser claros e onde não se pode deixar de respeitar o princípio da coerência, isto é, nem tudo serve para avaliar tudo.

CAPÍTULO I

Avaliação de desempenho docente

1 - Avaliação de desempenho docente

1.1 Conceitos

Tal como digo na introdução deste relatório, avaliação é um processo de recolha, análise, e produção de informação que permite a formulação de um juízo avaliativo numa dada contextualização, no caso na vida profissional do docente.

A avaliação dos professores é frequentemente justificada em nome da qualidade do ensino prestado pelos docentes, versus melhoria das aprendizagens escolares dos alunos.

Relembre-se a primeira parte do ponto 2 – “A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens (...)” do artigo 40º do Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de janeiro, mais conhecido pelo Estatuto da Carreira Docente.

Esta linha de pensamento dá por adquirido que as aprendizagens resultam diretamente da qualidade do ensino.

Por outro lado ela aparece como um princípio de justiça, dado que dela se pretende fazer depender a separação dos professores responsáveis e dedicados de outros menos empenhados profissionalmente, com efeitos de bonificação. Veja-se a alínea e) “Diferenciar e premiar os melhores profissionais”, do ponto 3 do artigo 40º do decreto supra citado. Esta linha de pensamento aparece reforçada no ponto 2- “A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. E alínea e) “Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente”, no ponto 3 do artigo 40º do Decreto-Lei n.º75/2010 de 23 de junho. Estamos, assim, perante os princípios valorativos do mérito e também do inverso com a componente punitiva explícita, senão vejamos:

Artigo 48º

Efeitos da avaliação

(...) 5- A atribuição da menção qualitativa de *Regular* ou da menção qualitativa de *Insuficiente* implica a não contagem do período a que respeita para efeitos de progressão e acesso na carreira.

6- A atribuição da menção qualitativa de *Insuficiente* implica:

- a) A não renovação ou a celebração de novo contrato;
- b) A impossibilidade genérica de acumulação de funções nos termos no artigo 111º;
- c) A cessação da nomeação provisória do docente em período probatório, no termo do referido período;
- d) A impossibilidade de nova candidatura, a qualquer título, à docência, no mesmo ano ou no ano escolar imediatamente subsequente àquele em que realizou o período probatório.

8- A atribuição ao docente provido em lugar do quadro de duas classificações consecutivas ou de três interpoladas de *Insuficiente* determina a não distribuição de serviço lectivo no ano imediatamente subsequente e a sujeição do mesmo ao regime de reclassificação ou de reconversão profissional nos termos da lei.

Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de janeiro

Depois desta análise legislativa fui conduzida a uma procura do significado avaliação. Ao socorrer-me de um dicionário verifico, que avaliação traduz o ato de avaliar, mas depois, depa-ro-me com a eterna questão: mas o que é avaliar? Numa resposta mais rápida encontro “deter-minar a valia ou o valor”.

Ora, parece-me de se estar longe de definir a valia ou o valor de alguém de modo incon-troverso e de forma que garanta a justiça profissional. Basta pensarmos na contextualização da prática docente e da pouca transparência e falta de negociação no processo avaliativo por parte de alguns profissionais responsáveis pelo mesmo.

Socorrendo-me de Charles Hadji (1994, p. 22), que ao tentar responder em que é que con-siste a avaliação responde “nunca se poderá limitar, obviamente, a uma definição exacta”. Para provar esta falta de definição exata, o mesmo autor, realiza um inquérito a professores na busca de termos análogos que ajudem a definir avaliação. Como resposta encontra: “ julgar, estimular,

situar, representar, determinar, dar um conselho, ...” (*idem*). Constata, assim, a dificuldade de se obter exatidão e objetividade na avaliação.

Já nas palavras proferidas por Maria do Carmo Clímaco, em 2007, na conferência internacional “Avaliação de Professores. Visões e realidades” podemos ler que:

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

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

Já o termo desempenho, segundo António Caetano (2008, p. 29), pode ser concebido enquanto comportamento (meios) ou enquanto resultados (fins). Assim, segundo o autor, enquanto comportamento “diz respeito a um conjunto de comportamentos relevantes para os objectivos da organização e que podem ser medidos em termo da sua contribuição para aqueles objectivos”, já enquanto resultados vamos encontrar na página seguinte que: “o critério básico para avaliar a eficácia do desempenho de um indivíduo reside na contribuição que os resultados dos seus comportamentos ao realizar essas actividades dão efectivamente para a prossecução daqueles objectivos organizacionais”.

No entanto, quer na perspectiva do desempenho como comportamento, quer na do desempenho como resultados, há segundo o autor que “considerar o contexto organizacional e tecnológico enquanto factores determinantes ou moderadores dos níveis de desempenho” (2008, p. 31).

Importa, então, clarificar o que se entende por avaliação de desempenho docente.

A avaliação aplicada ao desempenho dos professores deve-se entender como um parecer, através do qual, nos manifestamos sobre um determinado resultado, tendo por base, no caso, os objetivos do Projeto Educativo de cada agrupamento ou escola não agrupada e/ou os objetivos individuais, numa ideia ou representação daquilo que deveria ser o contributo de cada docente para a concretização dos mesmos objetivos. Entenda-se Projeto Educativo como documento que formaliza as intenções e as ações da política educativa e curricular de cada agrupamento ou escola não agrupada.

1.2 Avaliação e desempenho/desenvolvimento profissional

A sociedade atual e as recomendações das organizações como a OCDE e a UNESCO reclamam cada vez mais um ensino de qualidade e segundo as políticas educativas, essa qualidade será mais facilmente alcançada se os professores forem submetidos a uma avaliação do desempenho que conduza a um desenvolvimento profissional dos docentes. Veja-se a dimensão e domínios da avaliação, recorrendo ao enquadramento legal estabelecido pelo Decreto - Lei n.º2/2010 de 23 de junho, e que passo a transcrever:

Artigo 4º

Dimensões e domínios da avaliação

1 – A avaliação incide sobre as seguintes dimensões do desempenho dos docentes:

- a) Vertente profissional, social e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Como salienta Natriello (1990, cit. por Curado, 1997, p. 196) os três principais propósitos da avaliação dos professores são a prestação de contas, com vista à progressão na carreira, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Ora a literatura tem mostrado que todas as evoluções e reformulações no âmbito da avaliação do desempenho docente, em pouco se afastam do convencional e continuam a centrar-se no primeiro aspeto. Correndo o risco de, como diz Curado (1997, p. 202),

(...) a avaliação dos professores poderá ser uma actividade rotineira e com pouca utilidade, prejudicial mesmo para o clima das escolas e o moral dos docentes, ou poderá ser um veículo importante de comunicação e discussão dos objectivos organizacionais e profissionais e de estímulo ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Os seus resultados dependem da forma como for concebida, planeada e concretizada.

Se nos concentrarmos no desenvolvimento profissional, todos sabemos que este deve ser contínuo e durante toda a vida profissional, embora esteja condicionado muitas vezes pelos ciclos de vida profissional e às próprias ambições.

O que se tem verificado é que esta avaliação, ao contrário do que se defende nos decretos-leis e regulamentares, e numa tentativa de abandonar as perspetivas mais tradicionais da avaliação de professores centrada na verificação da presença/ausência dos requisitos mínimos para exercer a atividade docente, aproximando-se de perspetivas cuja intenção de base é a de colocar a avaliação ao serviço do desenvolvimento do professor e, conseqüentemente, da escola e dos alunos tem, nos últimos tempos, prejudicado a moral e o clima das nossas escolas levando à desmotivação dos docentes que se reflete no seu desenvolvimento profissional.

1.3 Formação de professores em Portugal: Formação Profissional e Formação Contínua

Porque existe sempre uma relação entre os acontecimentos sociopolíticos e os que ocorrem a nível da educação procurei, socorrendo-me de Cortesão (1981), numa tentativa de ajudar a clarificar os mesmos, fazer um levantamento de acontecimentos sociopolíticos e educacionais do que se passou no final dos anos vinte, durante os anos trinta, quarenta, até ao período da expansão e generalização da escolaridade obrigatória nas décadas de 60, 70 e 80, por se tratar segundo a autora, de uma relação que parece existir entre acontecimentos sociopolíticos, educativos os que ocorrem a nível da formação de professores.

Recorde-se o que se passava à época em Portugal, onde um regime totalitário de direita promovia a estratificação social que acompanhava a proteção e promoção das elites. O povo miserável não devia ter consciência da sua miséria, para tal, era importante que não pensasse, que se mantivesse submisso. Assiste-se então ao desaparecimento da escola da 1ª República onde dominavam iniciativas culturais e o entusiasmo pela educação de base.

“ O ponto máximo da repressão atingiu-se porém a nível da formação dos professores, com o encerramento durante sete anos da escola do Magistério Primário (1935 -1942), com o encerramento das Escolas Normais Superiores e a criação do curso de um ano de Ciências Pedagógicas, cujo nível se foi aliás progressivamente degradando, e dois anos de estágio num número muito reduzido de Liceus Normais, após a Licenciatura” (Cortesão, 1981, pp. 121-122).

Segundo Luiza Cortesão durante os períodos de 1956/1961 e 1970/1974, surgem algumas alterações a nível do ensino no sentido de melhorar um pouco a eficácia da escola na tentativa de colmatar o atraso da nossa população em relação a países industrializados.

“ De facto tudo leva a crer que, no complexo sistema que constitui toda a problemática da educação, a formação dos professores é um «ponto crítico» que, se por si só não resolve muitos problemas que urge solucionar, sem o mobilizar não se conseguirá qualquer alteração significativa em todo o processo educativo”. (Cortesão, 1981, p. 14).

Continuando a socorrer-me de Luiza Cortesão (1981) procurarei fazer uma síntese dos acontecimentos mais marcantes da formação de professores em Portugal.

Em 1927 a nível do Ensino Primário, são extintos os exames finais das Escolas Normais Primárias (onde se fazia a formação do professor do Ensino Elementar e Ensino Infantil).

Em 1928 são fechadas as Escolas Normais de Coimbra, Braga e Ponta Delgada. O ensino das Escolas Normais é reorganizado pelo Decreto 16.037. Passam a poder matricular-se nas Escolas Normais alunos com 14 anos tendo o 2º ano do Liceu (6 anos de escolaridade). Até esse momento era exigido o segundo ciclo Liceal completo (9 anos de escolaridade). Os professores do Ensino Liceal continuam, à semelhança da 1ª República, a formar-se nas Escolas Normais Superiores.

As Escolas Normais em 1930 passam a designar-se Escolas do Magistério Primário. Baixa-se o grau de habilitações académicas necessário para nelas se fazer a matrícula – aprovação no exame da 4ª classe. O curso passa a ter dois anos de duração. Institui-se o «Exame de Estado», exame final do curso da Escola Normal, que permite controlar de mais perto os professores que são considerados «aceitáveis».

Em 1931 suspende-se o financiamento do curso de formação de professores do Ensino Infantil. São extintas as Escolas Normais Superiores que preparavam os professores dos liceus e em sua substituição cria-se o curso de Ciências Pedagógicas, com a duração só de um ano a funcionar na Faculdade de Letras. Criam-se os chamados «Liceus Normais», um em Lisboa e outro em Coimbra, onde os candidatos a professores do Ensino Secundário passam a realizar os estágios após o curso de Ciências Pedagógicas. A sua entrada está sujeita a um exame de admissão difícil, pagamento de propinas igual a três vezes o pagamento mensal de um profes-

sor no início de carreira. Seguem-se dois anos de estágio não remunerado findo o qual os candidatos são submetidos a um «Exame de Estado».

Já em 1936 recusam-se as matrículas no primeiro ano das Escolas do Magistério Primário, que irão ser fechadas e assim permanecer até 1942. A formação dos professores do ensino Secundário mantem-se como anteriormente e continuará com pequenas alterações até 1954. Nota-se uma progressiva degradação do curso de Ciências Pedagógicas onde ser professor é cada vez mais transmitir conteúdos. Escolas do Magistério continuam fechadas até 1942. Reabrem com novo currículo e novos professores. A duração total do curso passou a ser de quatro semestres, incluindo já a prática pedagógica. Do currículo continua a não fazer parte nem o Português nem nenhuma área científica. Integra: Educação Moral e Cívica, Organização Política e Administrativa da Nação, Educação Feminina (para estas áreas as professoras eram escolhidas pelo Ministro entre diplomadas com cursos de “costureiras de roupa branca” modistas de vestidos e bordadora “rendeira ou labores femininos”). A formação dos professores do Ensino Secundário permanece sem grandes alterações. Só entram no estágio quatro homens e duas mulheres de cada grupo/disciplina, independentemente do número aprovado em todo o país. Na formação de professores do Ensino Primário não há modificações significativas. É a estagnação. A formação dos Professores do Ensino Secundário é cada vez mais virada para conteúdos mais desligados da realidade, mais seletiva sob o ponto de vista económico. O Decreto-Lei 36.507 de Setembro de 1947 determina que o estágio só poderá ser feito no liceu Normal de Coimbra. Um único local em todo o país para fazer o estágio.

Entre 1956/1960 os efeitos das medidas tomadas anteriormente relativamente ao Magistério Primário levam a que se reconhecesse oficialmente ser necessário proceder a um reajustamento. Passa a ser exigido o segundo ciclo do liceu à semelhança do que acontecia em 1928. Na formação de professores do liceu há pequenas alterações. O número de professores homens insuficiente determina, pelo D.L. 40.800, que passe a haver estágio num liceu de Lisboa. O número de candidatos que serão admitidos no estágio, depois da aprovação no exame de admissão, deixa de ser quatro homens e duas mulheres para ser em cada ano determinado pelo ministro.

Em 1957, pelo D.L.41.273 de 17 de Setembro, determina-se que haja também estágio num liceu do Porto. Os homens são “dispensados do exame e até do 1º ano de estágio” se possuírem “cultura pedagógica” e tiverem prestado serviço que se “considere equivalente a uma

boa prática de ensino”. Tentativa de se aliciar os homens para a docência por se considerar inconveniente a quantidade de professoras a ensinar rapazes.

Durante o período que decorre entre 1961 a 1968 a nível da formação de professores do Ensino Primário e do Ensino Secundário há poucas alterações. Somente para os professores que lecionam 5^a e 6^a classe se anuncia que irá funcionar um curso complementar no Magistério Primário. Acentua-se o desinteresse dos professores homens pela carreira do professorado primário.

Em 1969, na formação dos professores do Ensino Secundário facilita-se o acesso ao estágio e passa a ser possível fazer estágio em diferentes liceus do continente e mesmo no das “províncias ultramarinas”. A entrada para o estágio deixa de ser feita por meio de um exame, para passar a sê-lo por um concurso documental. A duração do estágio passa de dois para um ano. Os professores estagiários, porque para além do estágio passam a ter doze horas de serviço letivo, recebem o vencimento de professor. Pode requerer-se, em certas condições o Exame de Estado sem prévia frequência de estágio. Simplifica-se o regime de Exame de Estado. Regula-se também o estágio para professores do ciclo Preparatório que logo à partida será pago e terá a duração de um ano, terminando com a defesa de um trabalho escrito elaborado pelo candidato.

Já em 1971, pelo Decreto 443/71 institui-se para alguns cursos (Biologia, Geologia, Física - Químicas, Matemáticas) o chamado “Ramo Educacional” depois de três anos de bacharelato, diferencia-se a formação universitária, sendo os restantes dois anos destinados a licenciatura ou da linha de investigação científica ou do “Ramo Educacional”. Neste, um ano é reservado para formação psicopedagógica teórica, seguido de um ano de estágio numa Escola Secundária. O mesmo sistema passa a poder ser seguido pelos professores do Ensino Básico.

Em 1973, são criadas Universidades Novas e Institutos Politécnicos que iriam permitir a formação integrada (teórica e prática) de jovens professores.

Em 1978, é então instituído o modelo de licenciaturas em ensino nas Universidades do Minho e de Aveiro, nos Institutos Universitários dos Açores e de Évora.

Depois do 25 de Abril de 1974 verificam-se grandes alterações nas escolas do Magistério Primário onde se tenta uma modificação total a nível do currículo, programas e sobretudo do espírito com que se encara o problema da formação. Esta experiência é interrompida em 1976 tendo-se regressado a um currículo mais tradicional.

Na formação inicial dos Ensino Básico e Secundário as modificações são as que se verificam em todo o processo de avaliação com algumas modificações na metodologia de trabalho. No Ensino Básico atividades realizadas durante o estágio, passam a abranger tratamento de temas de Psicopedagogia e Sociologia. Deixa de haver Exame de Estado no Ensino Secundário. No ensino Preparatório desaparece o trabalho escrito. A classificação dos estagiários, baseada num “perfil” que deverá ser entregue no início do ano, passa a ser feita após discussões entre o grupo de estágio e o orientador em que se procura estabelecer a seriação das classificações que irão ser atribuídas e se tenta chegar a um acordo sobre as classificações.

Com a expansão e generalização da escolaridade obrigatória vivemos em Portugal, nas décadas de 60, 70 e 80, um período de grande carência de professores o que levou a um recrutamento massivo, num tempo extremamente curto e que desencadeou segundo Nóvoa (1995) “fenómenos de desprofissionalização do professorado”.

Em consequência da explosão escolar surgiu a necessidade de formar um corpo de indivíduos que chegavam ao ensino sem as habilitações académicas e pedagógicas necessárias para a docência. Entre 1980 a 1986, vamos assistir a uma modalidade de formação designada por Profissionalização em Exercício que veio substituir o exame de Estado e que pretendia responder às necessidades de formação sentidas pelos professores em atividade e permitir uma maior dignificação profissional. Era realizada em dois anos de estágio, com uma estreita ligação à atividade docente dos professores em formação e à escola a que pertenciam. Segue-se depois uma modalidade de formação designada por Formação em Serviço a realizar também em dois anos, mas já não diretamente ligada às escolas. Esta formação vai agora ser assumida pelas instituições de ensino superior vocacionadas para o efeito: CIFOPS das universidades (Centros Integrados de Formação de Professores) e ESE's (Escolas Superiores de Educação). Em 1988 aparece uma nova modalidade de formação designada por Profissionalização em Serviço a realizar em dois anos: o primeiro mais de cariz teórico e o segundo mais de cariz prático e a decorrer nas escolas, destinada aos professores do quadro de nomeação provisória. Estamos, no dizer de Luiza Cortesão (1981), perante o reconhecimento da responsabilidade das instituições de ensino superior na formação e a necessidade de considerar a escola como centro de formação e como comunidade educativa. As instituições envolvidas : CIFOPS, ESEs, Faculdade de Ciências e de Letras, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Instituto Superior de Educação Física e Universidade Aberta.

Ao nível da formação de professores, teremos de fazer a distinção entre a inicial e a contínua. Há já alguns anos que a formação inicial passa pelos cursos ministrados por instituições de ensino superior com conteúdos curriculares ao nível das ciências de educação e das ciências da especialidade, com uma componente final de prática letiva.

No entanto, esta abordagem da formação de professores não ficaria completa sem uma pequena reflexão sobre a formação contínua. Se a formação inicial corresponde à base de conhecimentos, teorias, práticas metodológicas para o ensino, a formação contínua corresponde à busca incessante de atualização e aperfeiçoamento, se quisermos, a um constante desenvolvimento profissional. Para o professor, é importante que ele possa adquirir formação em outras áreas do saber para além das da sua especialidade. O carácter multifacetado do processo ensino/aprendizagem que nos seus objetivos vai para além do conhecimento incluindo capacidades, atitudes e valores, a multiplicidade das funções e tarefas necessárias nas instituições educativas como definição de um projeto de escola/agrupamento, ligação com a comunidade, participação na gestão escolar e outros exigem, para um adequado desempenho profissional, múltiplas vertentes de formação de índole educacional.

A Lei de Bases de 1986 é o primeiro documento onde a formação contínua é consagrada com o devido relevo. No seu artigo 35º salienta-se:

Artigo 35.º
(Formação contínua)

- 1 – A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.
- 2– A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimento e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.
- 3- A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.
- 4 - Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.

No entanto em termos práticos a formação contínua passou a ser muito pontual até que nos anos 90 se dá a sua expansão.

A entrada de Portugal para a CEE em 1 de janeiro de 1986 possibilitou o acesso a importantes fundos comunitários destinados à formação contínua. Esta passa a constituir um dever do

docente, cujo não cumprimento lhe implicaria graves consequências no seu percurso profissional mas também segundo Estrela, Eliseu e Amaral

“(…) uma estratégia de *actualização de professores* capaz de responder aos desafios colocados por um sistema educativo em mudança. (...) como um instrumento de reforço à autonomia, ao apelo à mudança, à inovação e cooperação da comunidade educativa, deslocando o centro de interesse da figura do professor para a comunidade educativa.” (2007, p. 310).

Já o próprio Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (1999, p. 4, cit. por Estrela *et al.*, 2007, p. 311) escreve:

“ o postulado fundamental deste percurso é o de que a formação deve centrar-se preferencialmente nas práticas profissionais dos professores, considerando como território profissional do professor não apenas a sala de aula mas também a escola e a comunidade educativa. Ou seja, a formação deverá ser dirigida, especificamente, à melhoria do desempenho profissional do professor em qualquer das actividades que ele exerça no âmbito da missão da escola e da comunidade educativa”.

Se para os mais céticos rapidamente se tornou claro que o importante não eram as ações, mas os créditos que as mesmas conferiam, justificando a sua posição pela avaliação do desempenho, consagrada no relatório crítico que os docentes eram obrigados a elaborar que consagra esta lógica, em que o importante não era o desempenho, mas a confirmação burocrática dos deveres cumpridos (apresentação dos certificados de ações frequentadas), para outros como (Estrela, *et al.*, 2007), esta foi a pouco e pouco afirmando-se “(…) como um dispositivo transformador de contextos escolares, motivador da cooperação entre docentes e promotor de uma visão holística das suas funções” (p. 311). Os autores supra citados vão mais longe quando nos apresentam um estudo em que a formação contínua de professores é concebida como um meio de atualização e de desenvolvimento profissional, assente na reflexão das práticas dos professores e na ligação escola-docente; que nas necessidades de formação as temáticas com maior expressividade estão relacionadas com didáticas específicas, metodologias de avaliação, elaboração de projetos educativos, gestão de sala de aula e educação especial; e que o impacto da formação recebida nas suas práticas centra-se na aquisição de conhecimentos e nas mudanças de atitude, nomeadamente sobre a indisciplina, reflexão sobre as práticas, organização curricular e gestão do processo ensino-aprendizagem.

Muitas políticas educativas que regulam e orientam a formação contínua têm mudado o modo como os docentes encaram esta formação contínua numa perspetiva de formação ao longo da vida, no entanto verifica-se ainda hoje que os Centros de Formação de Escolas, “a grande inovação de 1992”, continuam a ser, na grande maioria, simples agências de créditos para a progressão na carreira docente, quando não faltam as verbas para o pagamento da formação aos formadores, como tem acontecido ultimamente.

1.4 Supervisão Pedagógica e Avaliação de Desempenho

A formação de professores não se pode reduzir só à dimensão académica (aprendizagem dos conteúdos organizados por disciplina), mas precisa de uma componente prática e reflexiva que vai permitir o desenvolvimento da prática profissional.

O contacto com o terreno da prática profissional proporciona a integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. Há muitas vertentes do desempenho profissional que só se podem adquirir na prática e serão melhor adquiridas se tiverem acompanhamento e apoio de docentes mais experientes e com formação especializada. Alarcão e Tavares consideram mesmo:

“o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, um profissional que adopta uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável.” Onde “(...) a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos” (2003, pp. 58, 59).

Estamos, assim, perante uma aprendizagem coletiva, em ambiente coletivo, e socializada num conjunto de pessoas de uma organização onde a atividade de supervisão é exercida na base do respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um.

Segundo Isabel Alarcão o conceito de supervisão tem estado, em Portugal, confinado à orientação da prática pedagógica na formação de professores e educadores. No entanto segundo a autora o seu campo deve ser alargado defendendo que a supervisão “(...) deve ser vista não

simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve.” (Alarcão, 2002, p. 218).

A autora vai mesmo mais longe ao afirmar que:

“(…) o objecto da supervisão, determino-o como a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes. Ao supervisor compete facilitar, liderar ou dinamizar (consoante os casos) comunidades de aprendentes no interior da escola.” (Alarcão, 2002, pp. 231, 232).

Ora o exercício da supervisão assim descrito não se limita a um processo meramente técnico, mas envolve o coletivo, não podendo, o supervisor, trabalhar isoladamente, mas em equipa em que são fundamentais a relação de apoio, de ajuda construtiva, de avaliação e acompanhamento, com vista à concretização da missão da escola, a qualidade da educação (Alarcão, 2002).

Citando Alarcão e Tavares:

“Tomou-se consciência de que o desenvolvimento humano, individual e colectivo, é a pedra de toque para o desenvolvimento organizacional. E reconheceu-se a importância da liderança estratégica, baseada numa visão partilhada da escola” (2003, pp. 153, 154).

Mas o que é supervisão?

Não querendo deixar aqui uma definição, pela fragilidade que a mesma poderia apresentar, contudo, depois de tantas leituras da especialidade realizadas e reflexões efetuadas não podia deixar de dizer, socorrendo-me de Alarcão e Roldão (2010) que é um dispositivo de trabalho regular que valoriza a reflexão e a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimentos.

Podemos concluir que a supervisão acompanhou a evolução das abordagens de educação e formação, dinamizou processos reflexivos de aproximação à vida profissional e estendeu-se à formação contínua em contexto de trabalho. Na sua dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa conduz ao conhecimento profissional e leva o professor a ser investigador da sua própria prática.

Por outro lado, acolhe hoje os desafios de novas responsabilidades: avaliação do desempenho dos docentes, apoio aos novos profissionais durante o seu período de formação e da centralidade da escola, na necessidade de se autoquestionar e autoavaliar numa perspetiva de “escola reflexiva”.

Esta visão de supervisão valoriza “a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente” Alarcão e Roldão (2010, p. 19).

Acresce ainda dizer que a supervisão tem hoje novas responsabilidades na avaliação do desempenho docente, que pressupõe observação de aulas obrigando o avaliador/relator a uma avaliação das competências evidenciadas em contexto de sala de aula onde “ só no contexto de exercício efectivo das actividades pedagógicas é possível diferenciar boas e más práticas; a observação das aulas é pois um instrumento privilegiado para estimular a melhoria das práticas lectivas e a qualidade do ensino” (Direção Geral de Recursos Humanos da Educação [DGRHE], 2010:7). Por conseguinte o avaliador/relator tem um papel de supervisor que o leva a entrar num processo de acompanhamento no ciclo da supervisão que deve sistematizar, segundo Alarcão e Tavares (2003), em encontro de pré-observação; observação propriamente dita; análise de dados e encontro de pós-observação.

Anteriormente, os professores progrediam na estrutura da carreira docente com base no tempo de serviço e noutros critérios sem relação com o efetivo exercício da função docente, bastava para isso fazer a apresentação ao órgão de gestão do estabelecimento de educação, ou de ensino, onde exercia funções, de um relatório crítico da atividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reportava a avaliação do desempenho, acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas para efeitos da respetiva creditação.

Artigo 6º

Relatório (...)

- 1 – Cabe ao docente estabelecer a estrutura do relatório, considerados os objectivos mencionados nos pontos 2 e 3 do artigo 39.º do ECD, devendo considerar os seguintes indicadores e elementos de avaliação:
 - a) Serviço distribuído;
 - b) Relação pedagógica com os alunos;

- c) Desempenho de programas curriculares;
- d) Desempenho de cargos directivos e pedagógicos;
- e) Participação em projectos e actividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa;
- f) Acções de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas;
- g) Contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem;
- h) Estudos realizados e trabalhos publicados.

(Decreto-Regulamentar n.º14/92 de 4 de Julho)

Após entrega no órgão de gestão do estabelecimento e verificados os requisitos o órgão de gestão procedia à atribuição de menção de Satisfaz. Escusado será dizer que esta atribuição era atribuída a todos sem qualquer diferenciação, o que permitia a todos progredir na carreira de uma forma automática.

1.5 O modo como a avaliação de desempenho tem sido encarado – da lógica da hierarquia à lógica da paridade

A comparação com diferentes países permite perceber que existem inúmeros modelos de avaliação de professores. Estas diferenças parecem resultar de escolhas políticas que por sua vez são condicionadas por variáveis como: tradições, práticas, visões, conjunturas políticas e económicas, matéria em relação à qual no dizer de Rodrigues (2007), não existem modelos ideais ou perfeitos.

Por mais diversos que sejam os modelos, a avaliação do professor deve adaptar-se a uma realidade concreta tendo sempre presente o princípio da exequibilidade. Mais uma vez, no caso português, as medidas de política educativa se fazem pela lógica do normativo e não pela avaliação de experiências no terreno das escolas. Segundo José Augusto Pacheco (2009, p. 48) “ O tempo político das decisões joga-se na procura rápida de soluções, nem sempre congruente com mudanças que exigem paciência, tempo e profundidade”.

A avaliação do desempenho dos professores segundo Francisco Teixeira (2009), para fazer sentido e não se reduzir a uma lógica puramente administrativa e funcional, deve ocorrer como um projeto de investigação – ação, em que avaliado e avaliador se posicionam numa situação de paridade pedagógica e íntima relação contextual, visando ambos o mesmo fim. O autor vai mais longe quando nos diz que esta avaliação interpares em que a “posição de avaliador/investigador/supervisor não pode deixar de se cruzar com competências e saberes do pro-

fessor avaliado/investigador/supervisionado” (p. 85), pois ambos têm um referencial comum: o Projeto Educativo.

No dizer de Moreira (2009), a supervisão interpares, num contexto de avaliação do desempenho, só poderá assumir-se como tal quando transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objeto principal de análise e intervenção a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem-formação ao serviço de um bem comum, onde os profissionais se complementam e fortalecem mutuamente, onde se dá voz ao professor no processo de avaliação e se envolve na avaliação efetiva do seu próprio ensino, em processos de autoavaliação que tragam melhorias ao processo de aprendizagem dos seus alunos.

Por outro lado toda a tensão e perturbação que possa surgir deste processo, entre a lógica administrativa, profissional e formativa, que se quer desta avaliação, nas palavras de Francisco Teixeira (2009) pode, e deve, ser positiva no sentido de exigir rigor ético e controlo metodológico, sem as quais nenhum processo avaliativo pode ter sucesso. Nesta lógica, a hierarquia apenas está como instância administrativa.

1.6 Qual o seu papel na escola?

A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e, segundo Palmira Alves e Paulo Reis (2009), a coerência e a qualidade das aprendizagens dos alunos dependem fortemente do grau de concretização do PEE/A, PCT e PAA e ainda da forma como eles são interpretados. Acresce dizer que estes documentos de gestão pedagógica, devem ser guias de referência na formação dos alunos e instrumentos para a reflexão e renovação pedagógica da prática docente e, por isso, referentes válidos para a avaliação do desempenho docente, por ser através deles que se justifica a ação de cada docente. Encontramos logo aqui um dos grandes papéis da avaliação do desempenho docente com a escola. Se não o maior.

Por outro lado, à medida que as escolas se tornam mais autónomas nos domínios financeiro, administrativo e, por vezes, curricular, há uma necessidade maior de controlo e prestação de contas. “ Uma vez que é responsabilidade do estado assegurar uma educação de qualidade para todos, ele próprio tem de se assegurar que este objetivo é atingido em todos os níveis do sistema” (MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen, 2005: 168). A centralização corresponde a uma tradição que é comum a toda a administração pública portuguesa e à qual não foge o sis-

tema público de educação. A instituição social cresceu mas não se desenvolveu de modo adequado ao novo contexto. “O santuário ruiu” (Azevedo, 2011, p. 23), porque o mesmo modelo de organização escolar do passado, a escola de elites, dá lugar à escola de massas. A complexidade da escola de massas obrigou a alterações na estrutura de gestão pedagógica, que só por si foram insuficientes como resposta. “À generalização, marcada pela diferença e heterogeneidade, não podia continuar a responder-se com uniformidade, impessoalidade e padronização, geradoras de insucesso e hegemonia” (Castro, 1995, p. 33). Faltaram mecanismos internos para garantir qualidade de educação e chefia. Os serviços centrais procuram obter o mínimo de eficiência desejável através do controlo central que se faz sentir pela proliferação legislativa.

(...) os políticos e os legisladores têm um interesse específico no “aqui e agora” e estão constringidos a trabalhar dentro dos limites daquilo que os seus constituintes esperam de um sistema educativo. Portanto por terem trazido a educação para a linha da frente do debate político, têm de fazer com que as escolas funcionem, com que trabalhem de uma forma mais eficaz e com que isso aconteça dentro do período de uma legislatura política. (MacBeath & Mortimore, 2001, cit. por Lima, 2008, p. 400).

Não poderia terminar este ponto da minha reflexão sem apresentar o conceito de escola com o qual me identifico (e defendo, “escola reflexiva”) que no dizer de Alarcão e Tavares (2003, p. 133) é:

“(...) pois uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo que vai pensando para si e experienciando. (...) Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro”.

Já no dizer de Francisco Teixeira (2009, p. 95), são:

“(...) escolas identitariamente fortes, solidamente autorreferenciadas, com professores ancorados em saberes profissionais amplos, susceptíveis de fazerem da avaliação do seu desempenho profissional processos de crescimento, complexificação e autonomia profissional e organizacional, sem medo do futuro, antes o desafiando e ansiando pela sua invenção”.

Para concluir diria que é uma escola que não se limita apenas à missão de ensinar mas, está sempre em desenvolvimento tornando-se ela também aprendente.

CAPÍTULO II

1 - Diferentes molduras legislativas que têm influenciado a forma de os professores pensarem a avaliação

“O estar consciente da íntima relação que existe entre os acontecimentos sociopolíticos e os que ocorrem a nível da educação é uma das aquisições mais importantes que podem surgir na formação de um professor” (Cortesão, 1981, p. 11). Ao analisar o sistema educativo no contexto social em que está inserido tentei estabelecer o paralelo dos acontecimentos sociopolíticos / educacionais mais marcantes ao longo do período de 28 de maio de 1926 ao 25 de abril de 1974 e posteriormente de 1974 aos nossos dias. Para assegurar uma linha condutora, procurei retratar a situação tendo por referência os modelos mais ou menos recentes, para uma reflexão do que tem sido o modelo de avaliação de desempenho docente que tantas críticas e reações têm suscitado nos últimos anos. De cada período, procurei realçar o que mais especificamente aconteceu na avaliação do desempenho docente não esquecendo, no entanto, todo um passado que condicionou e explica a situação atual.

1.1 Avaliação dos professores em Portugal da 1ª República à Democracia - Da proposta de lei de João Camoesas em 1923 à reforma de Veiga Simão 1973

Às democracias liberais existentes na Europa onde eram defendidas desde há muito as virtudes da escolarização e da “Escola única” corresponde em Portugal também um regime liberal – o da 1ª República – que do mesmo modo, apostou na escola como veículo de promoção e fator de mobilidade social.

Ao propor-me analisar a sequência histórica da educação em Portugal no que respeita à avaliação de professores, senti a necessidade de recuar a 1923, mais concretamente ao então Ministro da Instrução Pública João José da Conceição Camoesas e a sua proposta de lei sobre a reorganização de educação nacional, que passou à história com a designação de Estatuto da Educação Nacional (EEN). Segundo escreveu José Carlos de Oliveira Casulo em 1988

“foi o primeiro texto legal que demonstrou a vontade, por parte de um governo, de elaborar um quadro legal básico que possibilitasse reformar profundamente todo o sistema educativo dotando-o de um esquema organizativo interno que abrangia aspectos inovadores e até então pouco considerados quais sejam a formação de professores e a educação de deficientes.”

Esta reforma educativa, pretendia reorganizar todos os graus de ensino, do pré- primário ao superior, nas suas diferentes componentes, numa tentativa de colmatar o atraso relativamente aos países mais desenvolvidos.

A nível do professorado foram introduzidos novos critérios. Rómulo de Carvalho (cit. por Ferreira 2006, p. 73) enuncia mesmo os princípios basilares desta reforma:

- a) Os professores efectivos que ao fim de três anos não tiverem um desempenho positivo, terão o seu salário reduzido em 20%;
- b) Se essa punição não servir de emenda e o professor continuar a pautar o exercício da sua profissão por parâmetros abaixo do minimamente aceitável, durante novos períodos de 3 anos, deverá ser suspenso de funções;
- c) Partindo de um índice salarial único, existirão acréscimos pecuniários para aqueles que se revelarem mais empenhados e competentes no desempenho docente;
- d) A antiguidade deixará de ser o factor crucial para a nomeação e promoção dos professores para determinadas funções. Passará a contar apenas, a dedicação e o exercício competente das suas funções;
- e) Defesa de uma formação contínua e de intercâmbio entre instituições de ensino nacionais e estrangeiras de modo a garantir a aplicação do currículo e metodologias pedagógicas actualizadas;
- f) A garantia de pensão de aposentadoria, igual ao último salário auferido, no fim de 25 anos de bom desempenho ao serviço do ensino.

Apesar do documento não passar de uma proposta de lei, devido à queda do governo de então, serviu de inspiração a outras reformas.

Treze anos depois, é publicada a Lei n.º1941, que fica para a história como a lei Salazar/Carneiro Pacheco e que muitos historiadores consideram um grande marco histórico. José Casulo (1988) diz mesmo “Antes de reformar a educação, Salazar quis revolucioná-la. Mais que uma lei de bases para uma reforma da educação, esta é uma lei revolucionária”. Na perspectiva do autor, nela podemos encontrar mecanismos de controlo centralizado de toda a educação e a base ideológica nacionalista do governo de então. Exalta-se o homem devotado à Pátria, às suas glórias, virtudes e religião.

Em 1973, durante o governo de Marcelo Caetano, surge a Lei de Bases da Educação Nacional (Lei n.º5/73 de 25 de Julho) da autoria do ministro da educação Veiga Simão. Apesar

da sua promulgação e dando já orientações concretas quanto ao rumo da educação, ao subdividir a educação escolar em ensino básico, ensino secundário (um curso geral e um curso complementar) e ensino superior (normal superior, politécnico e universitário) entre outras medidas, não disfrutou de tempo para a sua aplicação prática uma vez que se assiste ao derrube do governo pelo Movimento das Forças Armadas e à implantação da democracia em Portugal.

1.2 Fases pré e pós Lei de Bases de 1986

Após a revolução dos cravos assistimos a um período de forte agitação política e por conseguinte também nas escolas, que Castro (1995, p. 51) descreve como:

(...) um período de forte agitação, de experiências individualizadas, algumas de louvável alcance, a par de outras inconsistentes e desestabilizadoras, gerando-se uma excessiva partidarização no interior da Escola, com o consequente confronto entre diferentes grupos ciosos de poder.

Para acalmar toda esta agitação, é publicado o Decreto-Lei n.º735-A/84, de 21 de Dezembro, que vai substituir as comissões de gestão, legitimadas em Maio de 1974, por três órgãos de gestão: Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

Neste período pré Lei de Bases e socorrendo-me de Castro (1995) “ período de transição e reflexão”, marcado pela crise do Ensino e da Escola, fruto de toda uma agitação política, pós 25 de abril, que se vai refletir na Escola, começam em 1985, a ser evidentes os primeiros sinais de crise profunda da Educação e da Escola. “ (...) a Escola começa a ser questionada como Organização, passando a ser alvo de estudos científicos, políticos, sócio - organizacionais e administrativos”. Este período fica então a ser conhecido como a “década da descoberta da Escola” para Canário, ou “ década da redescoberta da Escola” para Barroso (cit. por Castro, 1995, p.59).

A necessidade de uma lei de bases que para além de estabelecer os princípios gerais do sistema de ensino regulasse toda a sua máquina organizativa, veio a acontecer em 14 de outubro de 1986, passando assim a constituir a principal referência para o funcionamento das escolas e dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores.

Após a aplicação da Lei de Bases de 1986 vamos assistir à primeira alteração, em 1997, com a Lei n.º115/97, de 19 de Setembro, e à segunda alteração, em 2005, pela Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto, que no ponto 2 e 3 do artigo 39º determina:

Artigo 39º

Princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação

(...)

2- A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

3- Aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação referida no número anterior.

Apesar das sucessivas alterações, os princípios gerais da carreira do pessoal docente e de outros profissionais da educação mantêm-se, havendo apenas alteração no número do artigo.

1.3 Da Lei de Bases de 1986 ao estatuto da carreira docente em 1990

O Estatuto da Carreira Docente 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 depois substancialmente alterado pelo Decreto-Lei n.º1/98, de 2 de Janeiro, vai sofrer uma profunda alteração com a publicação do Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro. Nas palavras da Ministra da Educação da altura, Maria de Lurdes Rodrigues, no discurso de abertura da conferência internacional “Avaliação de Professores, Visões e Realidades” afirmava: “O ponto mais importante das alterações do Estatuto da Carreira Docente diria mesmo que é o relativo à avaliação do desempenho dos professores”.

O Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro vai sofrer uma revisão introduzida pelo Decreto-Lei n.º75/2010 de 23 de Junho e por último pelo Decreto-Lei n.º41/2012 de 21 de fevereiro, que vai trazer, uma vez mais, alterações no sistema de avaliação do desempenho dos professores numa tentativa de dar resposta ao descontentamento gerado pelos anteriores.

1.4 Decreto-lei nº15/2007 de 19 de janeiro e as alterações ao processo de avaliação de desempenho

Em Portugal, o primeiro Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei n.º139 – A/90, de 28 de Abril, tem sofrido constantes revisões e, conseqüentemente, modificações nos sistemas de avaliação. Com a revisão do Estatuto da Carreira Docente em 2007 pelo Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro, vamos assistir a grandes alterações no processo de avaliação regulamentadas pelo Decreto Regulamentar, n.º2/2008, de 10 de Janeiro. Muitas vezes se ergueram para contestar, sobretudo quando o atual modelo veio colocar em causa rotinas adquiridas e “colocar na agenda educativa as fragilidades dos PEE/A, PCE/A, PCT e PAA, assim como dos seus processos de construção, desenvolvimento e avaliação” segundo Palmira Alves e Paulo Reis, (2009, p. 198), a avaliação do desempenho docente:

“ visa a melhoria dos resultados escolares, a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, (...) estes propósitos só se alcançarão, através da existência, no seio das escolas, de documentos de gestão pedagógica criativos, que sejam guias de referência na formação dos alunos e instrumentos para a renovação pedagógica da prática docente. (...) este trabalho só se consegue desenvolver com a existência do PEE/A, PCE/A, PCT e PAA de elevada qualidade e aceites por toda a comunidade educativa.”

Após grandes contestações por parte dos docentes, surgiram as versões simplificadas de Avaliação do Desempenho Docente, através da publicação dos Decretos Regulamentares n.º11/2008, de 23 de Maio e o n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro, que promoveram alterações importantes na implementação da Avaliação do Desempenho Docente, definindo o regime transitório desta mesma avaliação. As constantes alterações ao sistema na forma de avaliação de professores desequilibraram a escola e desestabilizaram-na. Os professores reconheciam, de fato, que eram urgentes propostas de alteração ao sistema, no entanto defendiam que elas deveriam surgir nas instâncias próprias de debate, confrontação ou concertação para um projeto de avaliação do desempenho de professores, onde aqueles que de algum modo intervêm estivessem implicados na sua construção.

Em 2010, os professores são confrontados com novas alterações com a publicação do Decreto-Lei nº75/2010 de 23 de junho, numa tentativa de dar resposta ao descontentamento

gerado pelo anterior decreto, após a aplicação do ciclo avaliativo de 2007-2009 e estando a decorrer o ciclo de 2009-2011.

Com a mudança de governo, o XIX Governo Constitucional sente a necessidade de uma nova reforma, no modelo de avaliação dos professores, procurando devolver às escolas e aos professores alguma estabilidade e dignificação da profissão no contexto da avaliação docente. Assim, em 21 de fevereiro de 2012 é publicado o Decreto – Lei n.º41/2012, regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º26/2012. No preâmbulo do presente diploma afirma-se:

“(…) garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem. Tem-se em vista uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e desenvolvimento profissional.

Tendo a preocupação de que todos os professores participem no processo sem prejudicar o seu trabalho com os alunos, promovem-se ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira, permitindo uma maior tranquilidade na vida das escolas.

Potencia-se, igualmente, a dimensão formativa da avaliação e minimizam-se conflitos entre avaliadores e avaliados regulando uma avaliação com uma natureza externa para os docentes em período probatório, no 2º e 4º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de *Excelente*, sendo que nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna.”

Estamos perante um modelo que na tentativa de melhorar os conflitos vividos, nos últimos tempos, nas escolas portuguesas, apresenta ciclos de avaliação mais longos para além de regularizar dois tipos de avaliação: avaliação interna e avaliação externa, remetendo as aulas observadas para a avaliação externa indo assim ao encontro do desejo de muitos avaliados e avaliadores, acabando com alguns dos conflitos entre avaliador e avaliado quando os mesmos pertenciam ao mesmo grupo de recrutamento da mesma escola e não lhes era reconhecida, pelos seus pares, capacidade e qualificação para o cargo de avaliador. Por outro lado no artigo 22.º apresenta os critérios de desempate a aplicar nas atribuições de Muito Bom e Excelente, condicionadas ao número de quotas disponíveis por agrupamento ou escola não agrupada. Resolvendo assim o problema da uniformização de critérios de desempate, que não existia no anterior modelo de avaliação. Estes ao serem criados pela Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD), hoje designada Secção da Avaliação do Desempenho Docente

(SADD), trouxeram inúmeros conflitos às escolas, pois os critérios de desempate de agrupamento para agrupamento ou de escola para escola eram díspares, colocando muitas vezes profissionais contra profissionais.

Artigo 22.º

CrITÉrios de desempate

Quando, para os efeitos previstos no artigo anterior, for necessário proceder ao desempate entre docentes com a mesma classificação final na avaliação de desempenho relevam, sucessivamente, os seguintes critérios:

- a) A classificação obtida na dimensão científico pedagógica;
- b) A classificação obtida na dimensão participação na escola e relação com a comunidade;
- c) A classificação obtida na dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional;
- d) A graduação profissional calculada nos termos do artigo 14.º do Decreto – Lei n.º20/2006, de 31 de Janeiro; alterado pelo Decreto – Lei n.º51/2009, de 27 de Fevereiro;
- e) O tempo de serviço em exercício de funções públicas.

(Decreto Regulamentar n.º26/2012 de 21 de fevereiro)

Todos nos lembramos que o processo de avaliação, anterior a 2007, era constituído por um relatório de autoavaliação e reflexão crítica, entregue pelos professores aos órgãos de gestão da escola, quando estavam em condições de progredir na carreira, onde todos eram classificados com Satisfaz. Para obter uma nota superior era necessário que o docente requeresse a apreciação desse relatório por uma comissão de avaliação. Há muito que existia o consenso que o anterior modelo de avaliação não cumpria os seus objetivos: distinguir o mérito e reconhecer o bom desempenho.

2-Uma avaliação que pretende premiar o mérito mas não prescinde de quotas

Uma das grandes lutas dos professores ao longo destes últimos cinco anos incide no problema das quotas. Este problema continua a ser para muitos professores razão suficiente para não estarem satisfeitos com o novo modelo de avaliação do seu desempenho.

Os professores não estão contra a avaliação do seu desempenho pois reconhecem-na necessária e já o afirmaram várias vezes. Estão sim, contra as injustiças que criam as percentagens máximas para as atribuições mais elevadas, que acabam por deixar de fora muitos dos bons profissionais gerando conflitos e injustiças entre os professores e que, a seu ver, perseguem um fim meramente economicista.

O atual modelo de avaliação, Decreto Regulamentar n.º26/2012 de 21 de fevereiro, aparece reformulado, mas o ministério da educação não prescinde de uma das grandes contestações ao processo anterior de avaliação dos professores, as quotas para as atribuições de Muito Bom e Excelente. Chegando mesmo o Senhor Ministro da Educação a afirmar, nos meios de comunicação social, que “ as quotas existem em toda a função pública e vão manter-se”, defendendo que “os melhores devem ser incentivados”, estabelecendo percentagens máximas para a atribuição das classificações mais elevadas, que permitam uma “diferenciação do desempenho”. Em que aspetos poderemos, então, traduzir essa diferenciação? Nos poderes e responsabilidades? No controlo? Na carreira profissional individual? No desempenho de cargos especializados?

Para os professores a avaliação do seu trabalho faz-se com base em critérios e não tendo em vista quotas que imponham ou limitem qualquer avaliação. É por demais sabido que os professores estão familiarizados com a avaliação dos seus alunos, para os quais não existem nem podem vir a existir quotas, mas sim critérios. Porque não aplicar o mesmo sistema de critérios na avaliação do desempenho de professores?

Talvez o difícil quadro económico que o país atravessa justifique a existência de quotas nos quadros da função pública como contenção de despesas uma vez que a classificação de Excelente e Muito Bom permite uma progressão mais rápida, como determina o Decreto Regulamentar n.º26/2012 de 21 de fevereiro, na Secção IV, artigo 23.º, e por conseguinte um aumento salarial.

SECÇÃO IV

Efeitos do processo avaliativo

Artigo 23.º

Efeitos da avaliação

1 – A atribuição da menção de *Excelente* num ciclo avaliativo determina a bonificação de um ano na progressão na carreira docente, a usufruir no escalão seguinte.

2 – A atribuição da menção de *Muito Bom* num ciclo avaliativo determina a bonificação de seis meses na progressão na carreira docente, a gozar no escalão seguinte.

3– A atribuição da menção de *Excelente* ou de *Muito Bom* no 4.º e 6.º escalões permite, nos termos no ECD, a progressão ao escalão seguinte sem a observação do requisito relativo à existência de vagas.

Alguns autores, como Hadji e Day, consideram a avaliação como um processo reflexivo com caráter formativo, que analisa o desempenho de forma contextualizada, no seio da comunidade escolar, sempre com objetivos de aperfeiçoamento profissional partindo de grelhas predefinidas que estabelecem as melhores práticas para determinados contextos. Outros, como Azevedo, Crato e Carvalho defendem a introdução da meritocracia no sistema, perspetivando a avaliação como prestação de contas do professor perante a sociedade, baseada nos resultados escolares que consegue obter com os seus alunos. Esta avaliação é reguladora e tem objetivos graduadores que pretendem distinguir pelo mérito os professores competentes que devem ser recompensados relativamente aos demais.

“(…) instituição que não avalie os seus colaboradores e que não premeie os que a ela mais e melhor se dedicam e que melhores resultados obtenham, é instituição que directa e inequivocamente promove a mediocridade à excelência. Porque quando assim se faz, o que se está a transmitir aos profissionais é isto: basta-nos ser medíocres para progredirmos, para ganharmos mais e trabalharmos menos! Essa é, infelizmente, uma realidade de todos os dias. E isso tem de acabar, se queremos melhorar.” (Azevedo, 2011, p. 320).

Ao procurar refletir a que deve obedecer o perfil do desempenho do professor para atingir o tal desempenho de mérito, não podia deixar de analisar o Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de Agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e o Despacho n.º16034/2010 de 22 de Outubro, que define os padrões de desempenho docente e que passam a constituir um elemento de referência da avaliação de todos nós. Estes padrões de desempenho, desdobrados em domínios e indicadores, contemplam quatro dimensões, a saber:

- vertente profissional, social e ética;
- desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- participação na escola e relação com a comunidade educativa; e

- desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

O despacho vai mais longe ao tomar como referência os cinco níveis de avaliação de desempenho: Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente. Está assim, construído o perfil ideal do professor que servirá de paradigma para o processo de avaliação do seu desempenho e servirá de exemplo a seguir pelos professores avaliados e de referência de critério aos avaliadores. No entanto, nenhum dos atores deve esquecer os contextos sempre tão diversos em que esta avaliação se desenvolve ao pensarmos nos próprios Projetos Educativos e Projetos Curriculares de cada Agrupamento ou Escola não Agrupada e subsequentes Projetos Curriculares de Turma.

Anexo

(...)

3- Níveis e Descritores

(...) as descrições do nível *Bom* caracterizam a consecução de um desempenho correspondente, sem limitações, ao essencial dos enunciados. Os níveis *Regular* e *Insuficiente* correspondem, respectivamente, a desempenhos com limitações ou graves limitações no essencial dos indicadores enunciados. Os níveis *Muito Bom* e *Excelente*, situam-se no patamar de desempenho que, para além da satisfação dos requisitos essenciais, se caracteriza, no conjunto das dimensões, por níveis elevados de iniciativa, colaboração e investimento (para ambos dependendo do grau) a que acresce, para o nível de *Excelente*, o reconhecimento da sua influência e papel de referência na escola e profissão.

(Despacho n.º16034/2010 de 22 de Outubro)

Foram, assim, lançados os "dados", para não haver equívocos, a que deve obedecer o perfil de desempenho. Documento que, apesar de todas as críticas, teve o mérito de levar os professores a refletir no trabalho que desenvolvem, como profissionais da educação, e como o desenvolvem no caminho que nos deve conduzir a profissionais de excelência. Independentemente de existirem ou não quotas. Pois a existência de quotas na avaliação parece ser um mecanismo que vai contra o próprio sentido da avaliação que é o reconhecimento do mérito absoluto. Diria mesmo, estranho processo este que, por um lado, pretende premiar o mérito, ao mesmo tempo afasta por vários meios os seus candidatos.

Gostaria aqui de deixar a seguinte observação:

“(…) O trabalho dos professores está a ser recalibrado na medida em que áreas da sua vida ocupacional estão a ser pré-definidas de acordo com requisitos que circunscrevem os graus de escolha e de tomada de decisão no âmbito dos quais operam. Ao constituir os indicadores na base dos quais o desempenho dos professores será avaliado e recompensado, tais requisitos representam a própria antítese do que é normalmente associado à noção de “profissional”. (Hextall & Mahony, cit. por Lima, 2008, p. 398).

Atualmente, o sistema estabelece um conjunto de critérios comuns para todos os professores, independentemente da sua situação profissional. Mas o estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] (2009, julho), realizado por Gonnée van Amelsvoort, Santiago Paulo e outros, apontava para a necessidade de desenvolver perfis de desempenho específicos para professores em início de carreira, para professores experientes e para os que assumem outro tipo de responsabilidades. “(…) devendo o processo de avaliação docente ser adaptado de forma a poder considerar os perfis, assim que estes estejam desenvolvidos”(p. 5) do referido estudo.

CAPÍTULO III

1-Interpretação sobre a experiência vivida ou observada – reflexão contextualizada

O relato desenvolve-se em espaço escolar da mestrandia com funções letivas na escola de origem, aquando da implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente, anos letivos 2007 a 2009 (1º Ciclo avaliativo) e 2009 a 2011 (2º Ciclo avaliativo).

Era necessário que alguns elementos da comunidade escolar, no caso os coordenadores de departamento, assumissem neste processo responsabilidades de supervisão. Verificámos, pois, que se tratava de um papel exigente, difícil, de grande responsabilidade, que requeria a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes que se situam a um nível diferente da mera boa vontade ou disponibilidade para o cargo.

Tomei consciência que tinha entrado num processo para o qual necessitava de muita competência, formação e orientação. A avaliação de desempenho pressupunha observação de aulas e isso não podia ser feito de ânimo leve. Neste processo, a observação de aulas era sobre pessoas com anos de investimento na sua profissão. Havia muitos professores que se recusavam a ser observados, porque, em última instância, a progressão na carreira poderia, no futuro, depender disso. De fato, a avaliação da observação de duas ou três aulas teria sempre uma visão parcial e limitativa. A grande questão seria sempre: como fazer a observação de modo a que seja reveladora mas não ameaçadora, desafiadora mas apoiante, útil e não fútil?

Este processo levou todos os envolvidos a leituras atentas dos documentos legais que suportavam todo o processo de avaliação do desempenho docente, assim como do documento do Conselho Científico para a Avaliação de Professores e da bibliografia adequada às temáticas em questão. Seguiram-se várias reflexões conjuntas, em que se procuravam esclarecer dúvidas através da investigação realizada por cada um dos elementos da equipa de trabalho e no âmbito das respetivas áreas disciplinares.

O tema predominante de conversa na sala de professores era a falta de compreensão pela profissão, como esta tinha mudado e como os professores eram incompreendidos.

Segundo alguns tratava-se de mais uma medida concertada para minar e desvalorizar os professores segundo outros, tinham-nos tornado no bode expiatório da sociedade, acarretando com as culpas por tudo o que ocorre mal nesta, bastava rever alguns textos de alguns jornais e

de alguns políticos. Criou-se uma das raras ocasiões em que todos os professores da escola pareciam ter a mesma opinião. Continuava a esperar-se da Escola o amparo social para tudo. Espera-se da educação escolar a instrução, a educação para a cidadania, saúde, afetos, ambiente e tantas outras. Era preciso lembrar “à escola o que é da escola e à sociedade o que é da sociedade”, como dizia António Nóvoa, em 2006, na cerimónia de abertura do Debate Nacional sobre a Educação.

Discutia-se muito mais na sala de professores, no refeitório e nos corredores, mas parecia que era sempre sobre avaliação de desempenho. Se alguém de fora nos pudesse ouvir, iria, certamente, confirmar o estereótipo de professores como eternos queixosos que têm um emprego lucrativo, com poucas horas de trabalho semanal, com férias longas e ainda por cima que não se querem submeter a um processo de avaliação de desempenho para progressão nas suas carreiras.

Não conseguia deixar de pensar como iria avaliar os meus colegas, muito menos como iria observá-los. Nunca tinha assistido a nenhuma das suas aulas, assim como nenhum deles tinha assistido a uma aula minha. Como é que iam lidar com a situação? Que aprendizagem real acontecia nas suas aulas? E na própria? Era esta avaliação que assustava.

No entanto, era preciso manter a motivação e a direção, mesmo no meio da turbulência, e o único meio para o fazer era seguir em frente: procurar formação, continuar a dar sentido à relação com os alunos e turmas e ir buscar energia, empenho e entusiasmo àqueles que continuavam, como eu, a acreditar que vale a pena ser professor. “O mundo pode não vos aplaudir, mas o conhecimento mais lúcido da ciência tem de reconhecer que vocês são os profissionais mais importantes da sociedade” (Cury, 2011, p. 169).

Era um desafio sério e importante e havia muitos aspetos a trabalhar.

Nas primeiras reuniões, houve oposição. Foram debates longos e demorados. Era preciso ir com cautela. Os fracassos constantes em envolver e motivar todos para a construção dos documentos e as resistências aos mesmos assim o exigiam.

Algum tempo depois, os professores acordaram, por departamento, quais os instrumentos de registo. A “observação por pares” trazia muitas dúvidas acerca do que avaliar, como avaliar.

A observação por pares obrigava os professores envolvidos neste processo a reunirem-se antes da observação para acordar sobre o foco da incidência da observação e, mais tarde, para partilharem os resultados da observação e, se necessário, chegarem a um acordo sobre os aspe-

tos em que era preciso melhorar para a eficácia do seu ensino e, por conseguinte, das aprendizagens dos alunos.

Havia burburinho na escola. As pessoas falavam mais sobre aprendizagem e sobre educação. Começaram a surgir mais diferenças e desacordos entre professores. Parecia haver prazer em contrariar um argumento com outro argumento. Era uma avaliação através de um campo de forças entre docentes.

Havia quem dissesse:

“Sou professor há vinte e tantos anos e vêm agora outros ensinar a dar aulas a quem já cá anda há tanto tempo”, outros “já fiz estágio uma vez, não preciso de me submeter a outro”.

Por fim, acabavam por fazer o pedido de observação de aulas, embora estivessem relutantes.

Reconhecia o modo como alguns se sentiam e concordava com algumas das suas reivindicações, como, por exemplo, avaliadores fora do grupo de recrutamento ou outros a quem os seus pares não reconheciam competências, afinal era um deles, ignorando os apartes provenientes dos mais cínicos.

Como coordenadora e avaliadora, esforçara-me por conseguir um equilíbrio entre os meus pares. Talvez com o decorrer do tempo, quando este modelo de avaliação de desempenho estivesse mais enraizado, as pessoas fossem mais sinceras e confiassem o suficiente umas nas outras para partilharem as suas verdadeiras angústias, mas isto parecia uma utopia.

Tinha lido alguma literatura sobre avaliação e aprendizagem, mas aqui era a teoria a ser posta em prática. Apesar de reconhecer, com algum desconforto, as minhas limitações, sabia que o grande desafio era analisar em profundidade a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ninguém se sentia preparado para avaliar e ser avaliado pelos seus pares. Mais desafios se colocavam ao, agora também, avaliador/relator. Na sua longa carreira, a avaliação de desempenho de docentes nunca fizera parte da sua agenda e muito menos nos moldes em que estava a ser proposta nos documentos do Ministério da Educação, chegados às escolas. Parecia mais um engenho para enfraquecer os professores, para aumentar a pressão sobre profissionais já sobrecarregados de trabalho.

À medida que fui desenvolvendo o meu trabalho como avaliadora/relatora, fui desenvolvendo uma relação positiva com os avaliados, podemos relaxar um pouco, abrimo-nos mais, mostrar que era um deles, que isto devia ser uma partilha de saberes, uma aprendizagem recíproca e que ninguém é detentor de todo o saber. Lembrava o autor Miguel Santos Guerra e a

sua obra “A escola que aprende”, a escola como organização que aprende. Lembrava também a obra “A História de Serena”, onde em determinada altura se pode ler: “Isto significa apenas que a escola é uma organização onde cada um é um aprendiz. E como cada um aprende, a própria organização torna-se aprendiz” (MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen, 2005, p. 148).

Como avaliadora/relatora pautei sempre a minha postura pela partilha e transparência do processo. Desde o início do processo, procurei privilegiar uma comunicação clara, objetiva e isenta de ambiguidades. Desenvolvi com todos e, em especial com aqueles que pediram aulas observadas, um trabalho, que julgo de muito positivo, que se pautou pela orientação, partilha e enriquecimento mútuo numa interação permanente e no cumprimento integral de todo o processo, desde a reunião para calendarização de aulas a observar, reunião de pré-observação à reunião pós-observação de aula.

Como elemento da Comissão Coordenadora de Avaliação do Desempenho Docente, atualmente designada Secção de Avaliação do Desempenho Docente, pautei sempre a minha intervenção neste órgão pela colaboração na apresentação de propostas ligadas ao desenvolvimento das suas competências, pela regulação e acompanhamento das decisões tomadas e assegurando que esta avaliação do desempenho docente fosse um processo partilhado e transparente, privilegiando uma comunicação clara, objetiva e isenta de ambiguidades.

1.1 Que formação em avaliação tem sido proporcionada aos avaliadores/relatores?

As escolas não estavam preparadas para assumir este modelo de avaliação do desempenho de professores. Era preciso dar formação aos professores que tinham sido nomeados avaliadores. Pois conforme não se nasce professor, também não se nasce avaliador.

“ O sucesso do sistema de avaliação de professores dependerá, em larga escala, de uma formação aprofundada dos avaliadores. A experiência de outros países indica que os avaliadores devem ter um conjunto de características e competências, incluindo: experiência lectiva; conhecimento das teorias e metodologias de avaliação educativa; conhecimentos teóricos sobre a qualidade do ensino; (...) conhecimento dos aspectos psicológicos da avaliação; competências em classificação e avaliação; e ainda capacidade de comunicação dos resultados da avaliação e de prestação de *feedback*. (...) É também de importância vital que os professores que estão a ser avaliados conheçam e compreendam os procedimentos de avaliação e beneficiem dos seus resul-

tados. Devem ser facultados aos professores módulos de formação que os habilite a perceber o que caracteriza o “bom” professor, e que lhes permita utilizar da melhor forma o *feedback* das avaliações”(in estudo da OCDE de julho de 2009, p. 8).

Como se verificou, era fundamental dar às escolas competências indispensáveis ao desenvolvimento do processo de avaliação, mas o que se verificou por parte da DGRHE e pelos Centros de Formação da Associação de Escolas, foi uma formação “avulso”, sendo até, por vezes, de carácter quase obrigatório (uma vez que na maioria das situações acabávamos por ser convocados), contudo, a sua oportunidade perdeu-se, em grande parte, fruto do momento em que surgiu. A sua concretização não passou de ações de curta duração como são disso exemplo, as seguintes e únicas ações desenvolvidas, neste período, no distrito da Guarda, a saber:

- de 10 a 14 de julho, de 2008, curso de formação “Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica”;

- de 20 a 24 de outubro, de 2008, curso de formação “A prática da avaliação do desempenho docente”;

- a 25 de março, de 2009, Seminário “Avaliação da componente Científico-Pedagógica: Observação de aulas” e

- a 30 de junho, de 2009, Seminário “Avaliação do desempenho docente – A classificação na avaliação do desempenho”;

Entendeu-se na altura ser esta a formação necessária para por em marcha o novo modelo de avaliação de desempenho docente.

Assim, não faltaram nos primeiros momentos da avaliação, os constrangimentos decorrentes da falta de formação dos avaliadores/relatores das escolas (lacunas que entretanto têm vindo a ser resolvidas através da formação pós-graduada com cursos de Mestrado e de Especialização em Supervisão Pedagógica), constituíram e constituem forças de resistência que é preciso transformar em desafios, para melhor compreender e renovar as nossas práticas. Entre as tensões frequentemente presentes, adquirem maior relevância as que derivam do desfasamento entre a orientação proposta pela tutela e a tradição no modelo de avaliação de professores, com reflexos visíveis no desempenho profissional. Estas tensões, agravadas por problemas inerentes à inexperiência dos avaliadores/relatores, complexidade das situações educativas e a burocratização de todo o processo contribuíram para que avaliador e avaliado encarassem essas mesmas práticas como imposição externa, sem nelas se comprometerem verdadeiramente.

1.2 Qual a potencialidade de alguns instrumentos de avaliação em detrimento de outros?

Para se proceder a uma avaliação do desempenho é necessário criar instrumentos de recolha de dados nomeadamente para observar, registar e analisar o trabalho letivo e não letivo dos docentes. As hipóteses instrumentais são diversas assim como as suas fragilidades que vão suscitando controvérsias entre professores e os próprios responsáveis pela tutela.

Tendo presente que qualquer processo de avaliação de desempenho terá sempre indicadores de medida e instrumentos de registos do que houver para observar, é importante que as escolas possam pensar de uma forma livre, aberta e tranquila a forma como pretendem organizar a avaliação dos seus docentes, antes de iniciarem a construção, mais ou menos desenfreada, de instrumentos de qualquer natureza, a maioria das vezes de questionável valor e utilidade em vez de se centrarem no que é mais estruturante e fundamental. É preferível avaliar pouco e bem do que avaliar muito e mal. Só sabendo o que se vai avaliar é possível verificar se os resultados esperados foram ou não alcançados. A preocupação de tornar a avaliação objetiva e precisa tem levado ao desenvolvimento de métodos e instrumentos de medida uma vez que o que se pretende com a avaliação de desempenho docente é medir o desempenho individual, o que se torna numa árdua tarefa se pensarmos que nem tudo é mensurável ou comparável.

Por outro lado esta avaliação de desempenho pede aos professores a definição de objetivos individuais tendo como referência o PEE/A, PCT e o PAA colocando em discussão as fragilidades, dos seus processos de construção, desenvolvimento e avaliação.

“A ADD visa a melhoria dos resultados escolares, a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, (...) estes propósitos só se alcançarão, através da existência, no seio das escolas, de documentos de gestão pedagógica criativos, que sejam guias de referência na formação dos alunos e instrumentos para a renovação pedagógica da prática docente. Abertos e dinâmicos, permitirão apropriações e adequações às realidades, que favoreçam o trabalho colaborativo entre os docentes e a comunidade educativa, ou seja, os projectos e o plano devem definir opções, intencionalidades, modos específicos de organização e gestão curricular, adequados ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Este trabalho só se consegue desenvolver com a existência do PEE/A, PCE/A, PCT e PAA de elevada qualidade e aceites por toda a comunidade educativa”.

(Palmira Alves e Paulo Reis, 2009, p. 198)

Da literatura da especialidade e das experiências vividas não restam dúvidas que transparência de procedimentos, negociação de critérios por todos os intervenientes, rigor, adequação ética, exequibilidade e utilidade para além de um trabalho conjunto, com responsabilidade partilhada em termos de decisões tomadas, onde “ cada indivíduo participa com a sua parte (...), a responsabilidade é partilhada e as decisões são tomadas em conjunto” (Ávila e Lima, 2002, cit. por Fátima Braga, 2009, p. 160). Devem orientar todo o processo de avaliação, pois contribuem para diminuir toda a tensão e perturbação do processo. A ansiedade dos avaliadores, avaliados e de todos os que estão envolvidos no processo, potencia desconfianças e críticas sobre instrumentos, competências dos avaliadores e qualidade dos instrumentos de registo.

Críticas, ansiedade e desconfiança, são normais em todos os processos e muito mais neste, em que se acentua a responsabilidade individual, com consequências ao nível da imagem e da própria progressão da carreira.

Segundo nos diz Hargreaves (1994, cit. por Fátima Braga, 2009: 160) “O fracasso de muitas iniciativas é frequentemente atribuído à incapacidade para se construir relações colaborativas de trabalho, consideradas essenciais ao sucesso, enquanto estratégias de fomento do desenvolvimento profissional dos professores”

1.3 Da avaliação prescrita à reflexão teórica da prática docente

Numa perspetiva política, a avaliação é vista como um mecanismo para estimular os professores no sentido de melhorarem a sua qualidade. Será ela uma componente intrínseca e necessária da melhoria da escola? Diria que sim. Mas não podemos progredir neste sentido sem o empenho dos professores e do sistema.

A sociedade atual reclama cada vez mais um ensino de qualidade. Esta qualidade será mais facilmente alcançada se os professores forem submetidos a uma verdadeira avaliação de desempenho potenciadora do seu desenvolvimento profissional e das organizações escolares onde desenvolvem a sua atividade. Para isso é necessário implicar os próprios professores e a sua reflexão crítica e contextualizada sobre o trabalho realizado, o que muitos autores designam por reflexão em ação, como elemento fundamental do seu processo de desenvolvimento profissional. Como é o grande objetivo deste relatório no contexto do projeto reflexivo em que se inscreve e enquanto espaço de transformação pessoal e de reflexão crítica constitui uma ferramenta essencial ao desenvolvimento profissional de cada um. “ Cada professor (ou grupo de

professores) procurará o seu caminho, em função da sua biografia profissional, das circunstâncias em que trabalha, dos constrangimentos que enfrenta e, sobretudo, dos alunos e dos conteúdos que ensina” (Vieira, 2010, p. 25).

Segundo Vieira (2010) a reflexão profissional não garante, por si só, a qualidade das práticas educativas, ela supõe antes de tudo que o professor problematize as justificações e implicações das suas opções.

A escola, por ser um espaço onde as mais variadas vivências se cruzam, deve contemplar para além de formação também a reflexão, no sentido de promover o desenvolvimento profissional de cada um. O conceito de profissional reflexivo na perspectiva de Schön, segundo Alarcão (2002), encontrou no campo da formação de professores uma enorme receptividade.

“(…) Schön distingue entre a reflexão na acção e sobre a acção como formas de desenvolvimento profissional.

No primeiro caso os profissionais reflectem no decurso da própria acção sem a interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento.

No segundo caso reconstróem mentalmente a acção, *a posteriori* para a analisarem. Em ambas as situações a reflexão cede normalmente lugar à reestruturação da acção”

(1987, cit. por Alarcão, 1996, p. 176).

O professor tem que ser, assim, alguém que reflete sobre a sua prática, que a questiona, que a confronta, critica e autoavalia, desenvolvendo uma postura reflexiva.

Reflexão é hoje uma palavra comum no meio da comunidade escolar, segundo Alarcão, (2002)

“(…) ela aparece em Schön (1983 e 1987) como elemento fundamental do desenvolvimento profissional, em Zeichner (1993) como ingrediente indispensável na formação de professores, em Shulman (1997) como característica de comunidade de aprendentes e em Senge (1994) como organização que se pensa a fim de criar o seu futuro”.

A autora remata: “aplico-a também à escola como organização pensante” (pp. 222-223).

Parafraseando Alarcão (2002), a constante atitude de reflexão manterá a importante questão da função que a escola desempenha na sociedade. Mas a reflexão, para ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e busca de respostas e, além disso, estruturante dos saberes delas resultantes. Para além de uma atitude, a reflexão é um processo.

Ao nível europeu, as políticas de educação concorrem no sentido de que a qualidade e a avaliação são dois procedimentos conjuntos, desenvolvendo formas diversas de atuação para obter informações sobre o desempenho docente (Ramos, 2007). No “Relatório Delors”, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no capítulo 7 – Os professores em busca de novas perspectivas, considera-se que “Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade em todos os países”. Acerca da problemática da avaliação do desempenho docente, Ana Paula Curado, em 1997, na revista *NOE-SIS*, no seu artigo “A avaliação do desempenho dos professores”, lembra o que a OCDE em 1995, no documento *Teachers and Their Professional Development*, apresenta como conceito de profissionalidade docente seguindo o paradigma da racionalidade reflexiva, “a capacidade de gerar conhecimento local, específico do contexto, a fim de melhor desenvolver a qualidade dos serviços prestados. Nesta perspectiva, são considerados centrais os conceitos de avaliação reflexiva e de negociação entre parceiros em interação”(p. 46).

A análise da literatura permite concluir que as práticas de avaliação do desempenho docente são muito variadas nos países da Europa e EUA, onde a avaliação de professores varia de estado para estado. No entanto, no mesmo artigo, diz Ana Paula Curado:

“(…) parece poder inferir-se que existe, transversalmente a todas as políticas implementadas, uma vontade de aplicação de formas de avaliação que levem à melhoria dos resultados escolares e, simultaneamente, à promoção de uma cultura profissional e organizacional de auto-desenvolvimento e auto-responsabilização”, (p. 47).

Em síntese, a pressão sentida para a melhoria dos resultados escolares, levou a alterações ao modelo de avaliação de desempenho dos professores, sendo atualmente uma aposta essencial para melhorar os resultados.

CONCLUSÃO

A reflexão sobre a experiência conduz-nos a reforçar a exigência de integrar as práticas profissionais. É preciso parar para pensar o percurso percorrido e para onde queremos ir.

“A aprendizagem ao longo da vida tornou-se o elemento chave para controlar o futuro a nível profissional e pessoal, permitindo às pessoas participar na sociedade como cidadãos ativos e proactivos” (MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen, 2005, p. 162).

É preciso saber da disponibilidade de cada um para “ a promoção de mais e melhor educação para todos, ao longo da vida e com a vida” Joaquim Azevedo (2011, p. 26).

A profissão docente é vulnerável à crítica indiscriminada, que trata todos por igual. Por isso este foi o tempo de parar para pensar que só a vivência do que nos preocupa, o respeito pelo que fazemos e somos nos permite crescer e ultrapassar o medo de falhar. Os medos e as incertezas foram muitas mas, as aprendizagens foram maiores e as etapas deste relatório não faziam sentido se não conduzissem a uma reconstrução das minhas práticas.

Há um caminho percorrido, reflexões, temas e problemas levantados que permitiram adquirir conhecimentos e atitudes no sentido de evoluir e melhorar o processo das aprendizagens de qualidade, pela transformação que ocorre quando nos abrimos a outras possibilidades ao reconhecer os nossos vazios e as nossas ignorâncias.

Este relatório, apesar das suas limitações, serviu de suporte ao meu desenvolvimento profissional, à reflexão e ao debate mais amplo na comunidade educativa que integro, tornando-se o ponto de partida para uma consciência profissional mais informada e reflexiva, que abre caminho para outra atitude e outro desempenho profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Coleção Cidine, n.º1. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas*. In Oliveira-Formosinho, J.(org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. (2002). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª edição) Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I.; Roldão, M.C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ªed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Altet, Marguerite (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto Editora.
- Alves, M. & P.Reis, P. (2009). “Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente”. *Revista ELO 16*, Maio, pp.181-200. Recuperado em 30 de Agosto de 2012 de http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO_16.pdf
- Azevedo, Joaquim (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V.N. Gaia: FML.
- Barroso, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Braga, F. (2009). “Avaliação do desempenho dos professores, culturas escolares e profissionalidades”. *Revista ELO 16*, Maio, pp.159-166. Recuperado em 30 de Agosto de 2012 de http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO_16.pdf
- Caetano, António (2008). *Avaliação de Desempenho: O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, Rómulo (2001). *História do ensino em Portugal* (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, Engrácia (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas. O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis*. Porto: Porto Editora.
- Casulo, J.C. (1988). “As leis de bases da educação nacional: percurso histórico e condições de aplicabilidade”. *Revista Portuguesa de Educação, I (3)*, pp21-28. Recuperado em 13 de Agosto de 2012 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/443>

- Cortesão, Luísa (1981). *Escola Sociedade que Relação?* (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Crato, Nuno (2006). *O “Eduquês” em discurso directo*. Lisboa: Gradiva.
- Curado, Ana Paula (1997). “A Avaliação do Desempenho dos Professores”. *Noesis*, Julho/Setembro 1997.
- Curado, Ana Paula (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cury, Augusto (2011). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Como formar jovens felizes e inteligentes. Lisboa: Pergaminho.
- Day, Christopher (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Avaliação em educação novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- DGRHE – Direção Geral de Recursos Humanos da Educação (2010). Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente. Orientações para as fases finais do processo 2008/2009. Recuperado em 30 de Agosto de 2012 de <http://scavaliacao2010.dgrhe.min-edu.pt/docs/orientacoesFF.pdf>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Albano (Org.) (2007). “Formação Contínua de Professores em Portugal. O estado da investigação”. *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)*, 307-319. Lisboa: Educa.
- Ferreira, C. S. (2006). Avaliação do desempenho docente: expectativas dos professores. *Dissertação apresentada à Universidade Portucalense*.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Freitas, Maria Luísa e Cândido Varela (2002). *Aprendizagem Cooperativa. Teoria e Prática*. Porto: Edições ASA.
- Hadji, Charles (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, Charles (1995). A Avaliação dos Professores – Linhas Directivas para uma Metodologia Pertinente. In Albano Estrela & Pedro Rodrigues (org.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp.27-36.

- Lima, Jorge (2008). *Em Busca da Boa Escola, Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., e Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.
- Moreira, M. (2009). “Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional”. *Revista ELO* 16, Maio, pp.37-42. Recuperado em 30 de Agosto de 2012 de http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO_16.pdf
- Nóvoa, António (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In António Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp.11-19.
- Nóvoa, António (coord.) (1995). *Os Professores e a sua Formação*. Coleção Temas de Educação. (2ªed.).Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2009). *Avaliação de Professores em Portugal*. Estudo OCDE, julho, pp 1-11. Recuperado em 5 de setembro de 2012 de http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf
- Oliveira – Formosinho, J. (org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*: Porto: porto Editora.
- Pacheco, José Augusto & Flores, Maria Assunção (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2009). “Para a sustentabilidade avaliativa do professor”. *Revista ELO* 16, Maio, pp. 43-50. Recuperado em 30 de Agosto de 2012 de http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO_16.pdf
- Passos, A. (2008). *Avaliação do desempenho dos docentes, Formação de Formadores*, ppt, DGRHE: Beloura.
- Ramos, Conceição Castro (2007). Prefácio In António Basílio & João Nugal. *O Novo Estatuto da Carreira Docente – Respostas para uma profissão em mudança*. Porto: Edições ASA, pp.5-12.
- Santos Guerra, Miguel (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos, L. (2008). *Avaliação do desempenho dos docentes, Formação de Formadores*, ppt, DGRHE: Beloura.
- Silva, Ilda M.L.P. & Conboy, Joseph E. (2004). “Representações dos professores sobre avaliação do desempenho docente: o que avaliar? como avaliar?”. *Revista Portuguesa de Educação, Sociedade & Culturas*, 1997, n.º7, pp.193-196.

- Simões, Gonçalo (2002). *A Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In, António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Teixeira, F. (2009). “Avaliação do desempenho docente: da supervisão hierárquica à supervisão democrática”. *Revista ELO 16*, Maio de 2009, pp.61-98. Recuperado em 30 de Agosto de 2012 de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO 16.pdf>
- Vieira, F.; M. A. & Barbosa, I. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

SUPORTE LEGISLATIVO

Decreto-Lei n.º41/2012 de 21 de fevereiro
Decreto-Regulamentar n.º26/2012 de 21 de fevereiro
Despacho Normativo n.º24/2010 de 23 de Setembro
Portaria n.º926/2010 de 20 de Setembro
Despacho n.º14420/2010 de 15 de Setembro
Decreto-Lei n.º75/2010 de 23 de Junho
Decreto Regulamentar n.º2/2010 de 23 de Junho
Despacho n.º7886/2010 de 5 de Maio
Despacho n.º4913-B/2010 de 19 de Março
Portaria n.º1317/2009 de 21 de Outubro de 2009
Decreto Regulamentar n.º14/2009 de 21 de Agosto
Despacho n.º3006/2009 de 23 de Janeiro
Decreto Regulamentar n.º1-A/ 2009 de 5 de Janeiro
Despacho n.º32048/2008 de 16 de Dezembro
Despacho n.º32047/2008 de 16 de Dezembro
Despacho n.º20131/2008 de 30 de Julho
Despacho n.º16872/2008 de 23 de Junho
Decreto Regulamentar n.º11/2008 de 23 de Maio
Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril
Decreto Regulamentar n.º2/2008 de 10 de Janeiro
Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro
Decreto-Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto
Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto
Decreto Regulamentar n.º11/98 de 15 de Maio