

# Avaliação de professores em Portugal: da legitimação do avaliador no processo de avaliação por pares<sup>1</sup>

Ana Cristina Salgueiro\*

Jorge Adelino Costa\*\*

## Resumo

A introdução de um novo modelo de avaliação do desempenho docente em Portugal, a partir de 2007, ocorreu em simultâneo com alterações na carreira docente, designadamente com a criação das categorias de *professor* e *professor titular*. Os professores titulares surgem com uma categoria hierarquicamente superior, sendo-lhes atribuídas funções de coordenação, supervisão e avaliação de desempenho docente. É neste contexto de implementação de práticas avaliativas mais exigentes e com reflexos significativos na carreira e na profissão dos professores que se insere o estudo aqui apresentado. O seu propósito consistiu em pesquisar, do ponto de vista da análise organizacional e seguindo uma metodologia de estudo de caso, o modo como ocorreu, na perspetiva dos docentes implicados, este processo de avaliação (ciclo 2007-2009), centrando-se na compreensão do papel desempenhado pelos professores titulares, e da sua legitimação, num modelo de avaliação por pares e num quadro legal de verticalização da carreira docente.

**Palavras-chave:** Avaliação do desempenho docente; professores titulares; avaliação por pares.

## Abstract

*The introduction, since 2007, of a new model of teacher evaluation in Portugal came about simultaneously with changes in the teaching career, namely with the creation of the categories of teacher and teacher with tenure. Teachers with tenure are presented as a higher category of teachers. They are assigned with functions of coordination, supervision and evaluation of teaching performance. The study presented here has been carried out under this context of implementation of more demanding assessment practices with significant impact on the teachers' career and performance. As a case study under an organizational analysis framework, the purpose of this study was to ascertain the development of this evaluation process (2007-2009 cycle) from the perspective of the teachers involved. Further, this study had as focus the understanding of the role of the teachers with tenure and its' validity under a model of peer evaluation and a legal framework of a teaching career that is vertical in its' orientation.*

**Keywords:** Teacher evaluation; titular professors; peer evaluation.

\*. anasalgueiroac@gmail.com

\*\* . jcosta@ua.pt. Universidade de Aveiro.

1. Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto “Avaliação de Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação” (PTDC/CPE-CED/104786/2008).

## Introdução

Nos últimos anos, uma das alterações mais significativas conferida à profissão docente prende-se com a avaliação do desempenho dos professores. A alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), efetuada em janeiro de 2007 (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) instituiu um novo sistema de avaliação do desempenho docente (ADD), manifestamente diferente da avaliação a que os professores estavam sujeitos. Assente num conjunto de “bons princípios”, designadamente a progressão por mérito na carreira, a observação de aulas, a relevância atribuída à autoavaliação e a existência de múltiplas fontes de evidências (Santiago et al., 2012), este sistema de ADD instituiu um novo quadro avaliativo, com reflexos nas escolas, impondo-lhes ações e procedimentos em conformidade com esta nova realidade, e, igualmente, na classe docente, onde o resultado da avaliação atribuído aos docentes passou a ter efeitos na progressão na carreira e na graduação profissional (para efeitos de concurso de mobilidade docente e de acesso à carreira).

Também a carreira docente é objeto de mudança, após 2007, emergindo a divisão da mesma em duas categorias – *professor* e *professor titular* – instituindo-se, assim, uma diferença hierárquica entre os professores. Ao ser considerada pelo legislador como “categoria superior”, aos professores titulares são atribuídas funções de coordenação, supervisão e avaliação do desempenho docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Para além de impor restrições na progressão na carreira, a hierarquização dos professores por categorias diferenciadas surge, também, no âmbito do novo sistema de ADD, em virtude de o mesmo instituir a avaliação por pares e ser forçoso designar avaliadores entre os professores de cada escola. No entanto, esta medida foi significativamente contestada pelos professores, originando constrangimentos na implementação da ADD, atendendo a que os professores titulares desempenhavam uma das funções mais importantes na avaliação – a de avaliadores. Acresce que a classe docente sentiu este sistema de ADD como “algo ‘imposto’ e ‘contra os professores’” (Flores, 2009: 251).

Mas não foram somente os docentes que se viram confrontados com uma realidade de maior exigência e de prestação de contas. Também às escolas e aos diferentes setores da administração pública foram aplicados sistemas de avaliação mais rigorosos, baseados em critérios diferenciadores, com vista ao incremento de uma maior eficácia dos serviços e das práticas, bem como de redução de custos. A ADD surge, desta forma, num quadro amplo de aplicação de sistemas avaliativos a diferentes agentes e instituições, tendo presente que “a implementação de sistemas de avaliação seguros e práticos requer um sistema convergente de avaliação do desempenho em todos os sectores públicos” (Tomás e Costa, 2011: 460).

No presente artigo apresentamos os principais resultados de uma investigação que realizámos no âmbito de uma tese de doutoramento (Cardoso, 2012) – um estudo de caso numa escola do centro de Portugal – cujos principais objetivos se centraram na identificação dos aspetos gerais do modo como decorreu o processo de ADD – ciclo 2007-2009 – em particular: aferir a opinião dos docentes sobre a emergência da categoria de professor titular e o seu papel na avaliação; perceber a opinião dos docentes face ao modelo de avaliação por pares; identificar os principais constrangimentos sentidos pelos professores titulares enquanto avaliadores; identificar possíveis dificuldades e/ou situações de conflito; e reconhecer as lógicas de ação dos docentes neste processo de avaliação.

## 1. A avaliação dos professores no quadro geral da avaliação de indivíduos e organizações

A avaliação constitui um tema importante e atual, circunscrevendo diferentes domínios e agentes da sociedade. Considerada como um “requisito da qualidade” dos serviços e das organizações (Justino, 2010: 84) e como potenciadora de superiores desempenhos, constitui um procedimento instituído na generalidade dos sistemas educativos (Torrecilla, 2006). Atendendo às exigências atuais, e na crença de que a mesma pode constituir um fator positivo na produtividade do trabalho, a avaliação do desempenho surge como componente da gestão dos recursos humanos (Caetano, 1998).

Em Portugal, assistimos, nos últimos anos, a mudanças significativas na regulação dos diferentes agentes e organizações, designadamente da Administração Pública. A conjuntura económica e financeira do país condicionou a instituição de procedimentos de prestação de contas e de racionalização de recursos, imbuídos na urgência de diminuir o elevado défice e equilibrar as contas públicas do país. Acresce a premência em elevar a qualidade dos serviços prestados bem como a eficácia dos mesmos, tendo em conta uma sociedade global cujos índices de competitividade são aferidos pela comparação de resultados, graduando e expondo os diferentes países de acordo com os seus níveis de desempenho. Como refere Nóvoa, “vivemos em sociedades da competição. Em sociedades definidas pela concorrência, pela disputa entre pessoas, entre empresas, entre instituições. A competição deixou de ser um ‘resultado’ para passar a ser um ‘processo’ que determina as nossas vidas” (2004: 1). O “olhar externo” a que os diferentes países estão sujeitos, resultante dos acordos e compromissos assumidos, condiciona a atuação e as práticas instituídas pelos mesmos, impondo maior rigor, exigência e cumprimento de metas e objetivos. A avaliação surge, assim, neste quadro de prestação de contas, de pressão sobre a eficácia dos serviços prestados, de incremento da qualidade das organizações e do desempenho dos seus agentes, como um dos “eixos estruturantes das políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais, em particular” (Afonso 2001: 27).

É neste contexto político e social, onde a avaliação surge como procedimento relevante e fundamental para agentes e organizações, que, em Portugal, são postos em prática: o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública (SIADAP); a avaliação dos estabelecimentos de ensino; e um sistema de avaliação de professores significativamente diferente e mais exigente.

O SIADAP surge, em 2004, com a publicação da Lei n.º10/2004, sendo, no entanto, efetivamente aplicado após a publicação da Lei n.º66-B/2007 que introduziu alterações à Lei vigente. Melhorar a gestão da Administração Pública, desenvolver e firmar práticas de avaliação e de autorregulação, identificar necessidades de formação e incrementar culturas de excelência e qualidade através da distinção do desempenho e dos resultados obtidos, são alguns dos objetivos deste sistema de avaliação aplicado à Função Pública (Lei n.º66-B/2007, art.º 6.º). Este sistema avalia o desempenho dos serviços, dos dirigentes e dos trabalhadores, com base em parâmetros específicos, designadamente: i) *os serviços*, que são avaliados com base em parâmetros de eficácia, de eficiência e de qualidade; ii) *os dirigentes*, onde a avaliação incide no grau de cumprimento dos compromissos assumidos nas cartas de missão e nas competências demonstradas ao nível da liderança, visão estratégica, de representação externa e de gestão, no caso dos dirigentes superiores; nos dirigentes intermédios, a avaliação sobrevém dos resultados obtidos nos objetivos dos serviços que dirigem e nas

competências de liderança, técnicas e comportamentais; e iii) *os trabalhadores*, assentando a avaliação nos resultados obtidos na prossecução dos objetivos individuais articulados com os objetivos da unidade orgânica e nas competências no âmbito dos conhecimentos, capacidades técnicas e comportamentais ajustadas à função que desempenha (Lei n.º66-B/2007). Este sistema de avaliação, “cujos princípios orientadores são a avaliação pelos resultados, como meio de atingir a excelência e a melhoria da qualidade dos serviços prestados” (Tomás e Costa, 2011: 460), tende a valorizar o mérito e a diferenciar desempenhos, instituindo quotas para a atribuição das avaliações finais de *Desempenho relevante*, 25%, e, de entre elas, 5% para o reconhecimento de *Desempenho excelente* (Lei n.º66-B/2007). O SIADAP surge, assim, num “contexto de transição de uma ‘cultura de classificação’ para uma ‘cultura de avaliação’ e de transformação da regulação laboral no sentido de uma maior diferenciação, individualização e meritocracia” (Pereira, 2009: 21-22).

Neste quadro de crescente interesse pela avaliação, a mesma surge, também, aplicada aos estabelecimentos de ensino. Conquanto a avaliação das organizações educativas se encontre inscrita na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo - art.º 49.º, n.º1), somente a partir de 2002 foi estatuído todo o processo, com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Todavia, apenas no decurso do ano 2006 se iniciou a *fase-piloto* de avaliação externa em vinte e quatro escolas. A partir de 2007, a Inspeção Geral da Educação (IGE) assumiu esta função através de equipas de avaliação constituídas por dois inspetores e um elemento externo à IGE.

A avaliação das escolas surge com o intuito de cumprir determinados objetivos, nomeadamente: i) incrementar a melhoria da qualidade do sistema educativo e dos seus níveis de eficiência e eficácia; ii) prover a sociedade de informação sobre o funcionamento do sistema educativo; iii) promover culturas de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas, de modo a assegurar o sucesso educativo; iii) garantir a credibilidade do desempenho das escolas e iv) valorizar a ação dos diferentes membros da comunidade educativa (Lei n.º31/2002, art.º3.º). O sistema de avaliação estrutura-se em dois processos distintos: a *autoavaliação*, de cariz interna e da responsabilidade de cada escola/agrupamento e a *avaliação externa*, efetivada pela IGE. Esta articulação da autoavaliação e avaliação externa é considerada, internacionalmente, uma boa prática, na medida em que reforça a responsabilização e estimula a melhoria (Santiago *et al.*, 2012). A autoavaliação, de acordo com a legislação citada, constitui procedimento obrigatório, incidindo no grau de concretização do projeto educativo e dos procedimentos efetuados no sentido de adequar o ensino e a aprendizagem à especificidade dos alunos, no nível de execução das atividades desenvolvidas em cada escola/agrupamento e na utilidade das mesmas para a existência de climas favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos, no desempenho dos diferentes órgãos da escola/agrupamento, no sucesso escolar dos alunos e nas práticas colaborativas entre os diferentes membros da comunidade educativa (Lei n.º31/2002, art.º6.º). A autoavaliação é considerada na literatura como um procedimento relevante e útil, na medida em que permite aos diferentes agentes refletir sobre as práticas e identificar pontos fortes e fragilidades, podendo agir sobre as mesmas no sentido de melhorar a qualidade das ações e dos desempenhos. Costa (2007) sustenta que esta ação pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento organizacional da escola. A avaliação externa constitui um “olhar exterior” sobre a escola e recai sobre parâmetros pedagógicos, de organização, funcionamento e de gestão (Lei n.º31/2002, art.º9.º), sendo a mesma disseminada através de relatórios de análise integrada, contextualizada e comparada, divulgados publicamente (Lei n.º31/2002, art.º16.º).

“Ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades de desenvolvimento e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou para o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola” (IGE, 2009: 5). A avaliação recai sobre 5 domínios: i) resultados escolares; ii) prestação do serviço educativo; iii) organização e gestão escolar; iv) liderança e v) capacidade de autorregulação e melhoria da escola (a partir do ano letivo 2011/2012, surge um novo ciclo avaliativo, com a avaliação a estruturar-se em apenas 3 domínios: resultados, prestação do serviço educativo, liderança e gestão). A avaliação final é expressa através de uma menção para cada domínio avaliado, numa escala composta por quatro níveis de classificação: *Muito Bom*, onde predominam os pontos fortes; *Bom*, quando a escola revela bastantes pontos fortes; *Suficiente*, quando se verifica um equilíbrio entre os pontos fortes e fracos e *Insuficiente*, onde se verifica uma sobreposição dos pontos fracos aos pontos fortes (IGE, 2009). A avaliação resulta do cruzamento da informação obtida através da análise documental, nomeadamente dos documentos estruturantes da escola – Projeto Educativo (PE) e Plano Anual de Atividades (PAA) –, por meio de observação direta e por entrevistas realizadas em vários painéis que abrangem diferentes elementos e parceiros da comunidade educativa: “dar voz a todos é um objetivo nuclear da metodologia adotada na avaliação externa” (IGE, 2009: 13).

A avaliação externa da escola em curso em Portugal constitui ainda uma componente a considerar na avaliação do desempenho dos professores, nomeadamente pela influência que tem nas percentagens das menções de *Excelente* e *Muito Bom* conferidas a cada instituição para atribuir aos seus professores.

## 2. Avaliação do desempenho docente em Portugal: síntese retrospectiva

O ano 2007 trouxe profundas inovações numa área importante da profissão docente: a avaliação do desempenho dos professores. Atendendo às reformas introduzidas na Administração Pública, no âmbito da avaliação dos agentes e organismos, a introdução de novos mecanismos avaliativos na carreira e profissão docentes surge como parte das reestruturações efetuadas pelo Estado tendo em vista o aumento dos índices de qualidade das escolas e do trabalho desenvolvido pelos professores, a racionalização de recursos e a prestação de contas.

Porém, a ADD constitui uma prática há muito instituída no sistema educativo português. Durante várias décadas essa função estava conferida aos *reitores* das escolas que, a partir de meados do século passado, passaram a ser coadjuvados pelos inspetores (Pacheco, 2009). Com a reforma educativa que decorreu em 1947, a Inspeção passou a classificar os professores atribuindo-lhes a menção de *Bom* ou *Deficiente* com base na informação recolhida “segundo critérios relativos à competência profissional e à ação do professor” (Pacheco e Flores, 1999:184). As escolas encontravam-se sob um centralismo burocrático acentuado, nos diferentes domínios, “sendo geridas por diretores e reitores de uma forma repressiva de modo a assegurar o controlo político e ideológico” (Ventura *et al.*, 2006: 128).

Com a publicação do Estatuto da Carreira Docente (ECD) – Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril – inicia-se um ciclo avaliativo diferente, onde a ADD surge com o desígnio de melhorar a atividade profissional dos docentes, de valorizar e aperfeiçoar o desempenho individual, dependendo a progressão na carreira da avaliação efetuada

(Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril). A regulamentação de todo o processo de ADD surgiu com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, sofrendo algumas alterações com a revisão do Estatuto da Carreira Docente, em 1998 (Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de janeiro), constituindo o sistema de ADD em vigor até 2007.

## 2.1. Modelo global de avaliação anterior a 2007

O processo de avaliação do desempenho a que os professores se encontravam sujeitos antes de 2007 tinha sido determinado pelo Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio. Constituía um procedimento obrigatório e estava estreitamente ligado à progressão na carreira. A carreira docente encontrava-se estruturada numa carreira única, constituída por dez escalões, correspondendo o décimo escalão ao topo da carreira. Cada escalão tinha um tempo de permanência obrigatório, situando-se entre dois e cinco anos. Os professores progrediam automaticamente, desde que cumpridos os requisitos inscritos no sistema de avaliação, que consistiam na elaboração e posterior apresentação ao órgão de gestão da escola onde o docente se encontrava a exercer funções, de um *documento de reflexão crítica* que deveria dar conta do trabalho, letivo e não letivo, desenvolvido pelo docente nos anos de permanência no escalão, assim como, a certificação da frequência de ações de formação (Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio). Cumpridos os requisitos, ao professor era atribuída a menção de *Satisfaz*, podendo, posteriormente, o docente requerer a atribuição da menção de *Bom*, não tendo esta, no entanto, qualquer efeito na carreira e profissão dos docentes.

Este sistema de avaliação traduzia-se num processo fundamentalmente burocrático cumprido pelos docentes no momento de mudança de escalão na carreira. Esta perceção é sustentada por Fernandes quando refere que a “avaliação de professores não era considerada uma prioridade, pelo que assentava num mero processo burocrático destinado a verificar o cumprimento de determinadas normas e procedimentos que, muitas vezes, teriam pouco a ver com o ensino, a aprendizagem ou com o crescimento profissional dos professores” (2008: 11). Acresce que a avaliação se cingia à elaboração de um relatório e não à verificação e acompanhamento sistemático da ação do docente na escola e na prática letiva. Assim, a progressão na carreira não assentava no que “o professor efetivamente faz na escola, mas pelo relatório que apresenta, pelo tempo de serviço e pelas ações creditadas que frequentou. Desta feita, não é a prática concreta do docente em sala de aula que é avaliada, mas as elaborações e considerações que ele estruturou e organizou (Seco, 2002: 32).

Em 2007 é publicado o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que constituiu uma alteração ao ECD, acarretando mudanças expressivas na carreira e profissão docentes, dando início a um novo paradigma na avaliação do desempenho dos professores em Portugal.

## 2.2. Novo paradigma de ADD: primeiro ciclo 2007/2009

A alteração ao ECD ocorrida em 2007 trouxe uma nova realidade para a classe docente, visível em regras mais exigentes aplicadas à estrutura da carreira e à avaliação do desempenho dos professores. De uma carreira única, sequencial, adveio a divisão da mesma nas categorias de *professor* e *professor titular*. Os professores titulares passam a usufruir de

uma categoria superior, tendo-lhes sido atribuídas funções basilares na escola, designadamente na coordenação, supervisão e avaliação do desempenho dos professores. Esta medida de dividir a carreira foi muito contestada pela generalidade dos docentes, quer pelo não entendimento da necessidade de proceder a essa divisão, quer pelos critérios utilizados no provimento à categoria de professor titular. Tratou-se de critérios essencialmente burocráticos, assentando na análise do currículo profissional dos professores nos últimos sete anos de ensino. Deste modo, e de acordo com Ceia, ser professor titular “foi uma lotaria e não um efeito de uma avaliação do mérito profissional: quem esteve no lugar certo, no tempo certo (últimos 7 anos), na função certa, teve o primeiro prémio; muitos que o mereciam de igual forma, ficaram com a terminação e com a fração em branco” (2010:127-128).

O novo sistema de avaliação dos professores passa a ser significativamente diferente, mais exigente e concretizado em quatro dimensões: i) vertente profissional e ética; ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) participação na escola e relação com a comunidade escolar e iv) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (art.º 4.º, do Decreto Regulamentar n.º2/2008, de 10 de janeiro). O processo de avaliação tornou-se mais complexo, passando a introduzir a avaliação por pares/colegas (professores titulares), a avaliação da componente científico-pedagógica (observação de aulas) e a existência de quotas para aceder às menções de *Muito Bom* e *Excelente*. A avaliação deixa de se traduzir unicamente nas menções de *Satisfaz* e *Não Satisfaz* (como até essa data) e passa a expressar-se em cinco menções qualitativas (*Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente*).

Embora inicialmente a observação de aulas constituísse um requisito obrigatório para a generalidade dos docentes, a mesma passou a depender da opção dos mesmos, sendo, no entanto, requisito obrigatório para aceder às menções de *Muito Bom* e *Excelente*. Desta forma, somente um número reduzido de docentes solicitou a avaliação da componente científico-pedagógica, situando-se a percentagem nacional nos 16,5% (CCAP, 2010). A literatura considera a observação de aulas, num quadro de supervisão pedagógica, um dos procedimentos basilares no processo de avaliação dos professores (Tardif e Faucher, 2010; Flores, 2009; Alarcão e Roldão, 2008) pelo que a não obrigatoriedade deste procedimento constituiu “um retrocesso numa das dimensões centrais da avaliação do desempenho” (Flores, 2009: 251). Os professores que requeressem a avaliação na componente científico-pedagógica tinham que ser sujeitos, no mínimo, a duas aulas observadas.

A implementação do sistema de avaliação acarretou, no decorrer do processo, trabalho acrescido por parte das escolas na construção de fichas e instrumentos de avaliação e consequente preenchimento, tendo sido considerado um sistema de avaliação excessivamente burocrático, abarcando tempo excessivo aos professores.

A avaliação passa a ter uma periodicidade de dois anos, tendo como intervenientes: o *professor avaliado* que dava início ao seu processo de avaliação com a fixação dos objetivos individuais (devendo estes versar sobre a sua atividade pedagógica e participação nas estruturas e atividades escolares) e, no final do processo, deveria apresentar um documento de autoavaliação (que constituía um momento de reflexão sobre as práticas, bem como um mecanismo de envolvimento no processo de avaliação), sendo, desta forma, considerado “relevante para eficácia e validação do processo de avaliação e gestão do desempenho” (Caetano, 2008: 55); os *avaliadores*, que consistiam no coordenador do departamento curricular ou outro professor titular em quem tivesse delegado competências, que avaliava toda a atividade pedagógica do docente, e o presidente do conselho executivo ou diretor a quem incumbia avaliar a ação do professor ao nível da assiduidade, cumprimento do serviço

distribuído e a participação do docente em projetos e na vida escolar; por fim, a *Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho* (CCAD), a quem competia estabelecer diretrizes para uma aplicação objetiva e harmónica do sistema de ADD, assim como validar as menções de *Muito Bom* e *Excelente* atribuídas aos docentes avaliados (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro).

De um processo simples, redutor, que não valorizava o mérito dos professores nem distinguia desempenhos, na medida em que a generalidade dos docentes era avaliado com a menção de *Suficiente*, sucedeu um sistema mais complexo, com diferentes intervenientes, diferentes fontes de dados e onde a avaliação passa a ter consequências relevantes na progressão da carreira do professor, que deixa de ser “automática” para depender de quotas, cessando, deste modo, a progressão “natural” e o acesso de todos os docentes aos escalões de topo.

Sucedeu que o sistema de ADD foi sendo sujeito a significativas alterações de modo a torná-lo executável e mais adequado às dificuldades que, na prática, iam surgindo. Os índices de contestação foram elevados, tendo-se verificado, na generalidade das escolas, um clima de contestação e intranquilidade, relacionado, em grande parte, com o “aumento da burocracia e do volume de trabalho nas escolas e a dificuldades de gestão e concretização do modelo tendo em conta as condições de trabalho das escolas e dos professores” (Flores, 2009: 249). Acresce o facto de os professores terem sentido a avaliação como uma imposição e um “ataque” à profissão (dadas as restrições determinadas em termos de racionalização de recursos e contenção de custos), detendo maior ênfase na progressão da carreira do que no desenvolvimento profissional: “For instance, the teacher appraisal model currently places greater focus on career progression than professional development” (Santiago *et al.*, 2012: 138).

Assim, terminado o primeiro ciclo avaliativo (2007-2009), iniciou-se um período de auscultação e negociação entre diferentes intervenientes, nomeadamente os sindicatos dos professores. Foram, igualmente, solicitados estudos e pareceres a diferentes entidades, designadamente ao CCAP (2009), *Parecer n.º 2/CCAP/2009*, e à OCDE (Santiago *et al.*, 2009), *Teacher Evaluation in Portugal*, emergindo um novo regime de ADD para os anos letivos 2009/2011.

### **2.3. Alteração ao sistema de ADD: ciclo 2009/2011**

O primeiro ciclo avaliativo deste novo sistema de ADD, não obstante a novidade e complexidade das mudanças introduzidas, foi posto em prática sem qualquer fase experimental, situação que poderia ter diminuído alguns dos constrangimentos encontrados. Consequentemente, o modelo inicialmente estabelecido foi objeto de sucessivos ajustamentos no decorrer da sua aplicação, acarretando naturalmente instabilidade no processo. Fruto de inúmeras contestações por parte dos professores e das dificuldades de operacionalização que iam sendo detetadas, foi instituído um novo sistema para ser aplicado no ciclo avaliativo seguinte: 2009/2011. Isso levou a que o Estatuto da Carreira Docente sofresse nova alteração, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, introduzindo-se mudanças nas carreiras docentes e no processo de avaliação de professores. Neste caso, é publicado, no mesmo dia, o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, relativo à ADD.

As principais alterações incidem nos seguintes aspetos: i) cessa a divisão da carreira em duas categorias, voltando a mesma a estar estruturada numa categoria única -*professor*; ii) podem desempenhar funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho todos os docentes posicionados acima do terceiro escalão da carreira (os docentes posicionados neste escalão podem fazê-lo desde que possuam formação especializada); iii) o avaliador passa a denominar-se relator; iv) a observação de aulas constitui requisito obrigatório somente para aceder aos terceiro e quinto escalões da carreira e para a obtenção das menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente*; v) passa a ser opcional a definição e apresentação dos objetivos individuais; vi) a avaliação passa a ter por referência *padrões de desempenho docente* estabelecidos a nível nacional; vii) os docentes avaliados com as menções qualitativas de *Excelente* e *Muito Bom* não dependem da existência de vaga para progredir aos quinto e sétimo escalões da carreira (sendo premiados com uma progressão mais célere na carreira); viii) os agentes do processo de avaliação são: o avaliado, o relator, a comissão de coordenação da avaliação do desempenho (CCAD – constituída pelo presidente do conselho pedagógico e três outros elementos eleitos do referido conselho) e o júri de avaliação (que integra os membros da CCAD e um relator).

Conquanto este sistema de ADD tenha instituído alterações importantes, o mesmo não esteve isento de constrangimentos, mantendo-se nas escolas e nos professores uma significativa intranquilidade e instabilidade, sendo alguns dos argumentos mais invocados a existência de quotas para a progressão na carreira e o não reconhecimento de legitimidade aos avaliadores (a quem não era exigida formação específica em avaliação para desempenhar esta função de avaliar os pares). A componente de racionalização e de contenção de custo era, aos olhos dos professores, a intenção principal da ADD, sobrepondo-se ao desenvolvimento profissional, função considerada na literatura como fundamental neste domínio (Stronge 2010; Mestre 2002; Simões 2000a; Day 1999). A não obrigatoriedade da avaliação da componente científico-pedagógica (observação de aulas) e os condicionalismos impostos na carreira, designadamente na progressão aos diferentes escalões, são indicativos da visão essencialmente sumativa da avaliação, em detrimento da tão importante função formativa.

## 2.4. A emergência de um novo ciclo

Em junho de 2011 ocorreram, em Portugal, eleições legislativas, passando o poder a ser assumido por novas forças partidárias que anunciaram, desde logo, a reformulação do sistema de ADD existente, o que veio a ocorrer em 21 de fevereiro de 2012, com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012. A principal novidade situa-se na natureza da avaliação que passa a deter uma componente interna, efetuada por cada escola/agrupamento em todos os escalões da carreira, e uma componente externa situada na observação de aulas, efetuada por avaliadores externos. O avaliador interno é o coordenador de departamento curricular ou outro docente por ele designado e os avaliadores externos são recrutados com base numa bolsa de avaliadores com formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica. A observação de aulas assume novamente carácter facultativo, afigurando-se como obrigatória para os docentes em período probatório da carreira, para os docentes integrados nos segundo e quarto escalão, para a obtenção da menção de *Excelente* e para os docentes de carreira que tenham sido avaliados com a menção de *Insuficiente*. A periodicidade da avaliação constitui outra mudança na medida em que a avaliação deixa de se concretizar

em ciclos de dois anos para passar a coincidir com o período correspondente aos diferentes escalões da carreira. A avaliação passa a incidir sobre três dimensões: i) científica e pedagógica; ii) participação na escola e relação com a comunidade e iii) formação contínua e desenvolvimento profissional. Os intervenientes do processo de avaliação são: o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, os avaliadores externos e internos e os avaliados (Decreto Regulamentar n.º26/2012, de 21 de fevereiro).

Este diploma deixa de fazer referência ao *Conselho Científico para a Avaliação de Professores* (CCAP), órgão consultivo do Ministério da Educação (em funcionamento desde 2007, dotado de autonomia técnica e científica, com a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização deste processo (segundo o Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de Fevereiro), bem como ignora a definição de *Padrões do Desempenho Docente*, facto que foi objeto de censura por parte de Relatório da OCDE: “[...] a very positive development of the 2010 model was the creation of national standards of teacher performance with a shared understanding of what counts as accomplished teaching to provide the basis for appraising teachers. The teacher appraisal model approved in 2011 as not included thus far national teaching standards among its features, which raises concerns about the lack of a solid reference against which teachers are appraised” (Santiago *et al*, 2012: 149).

O ano letivo 2011/2012 foi determinado como ano de transição, destinado à formação dos avaliadores internos e externos e à elaboração e implementação dos instrumentos de registo de avaliação (Decreto Regulamentar n.º26/2012), no entanto, o objetivo referente à formação dos avaliadores não foi realizado.

### **3. Verticalização da carreira docente: o advento do professor titular e da avaliação por pares**

A implementação do novo sistema de ADD, em 2007, esteve diretamente relacionada com a decisão de dividir a carreira dos professores em duas categorias – professor e professor titular. Socializados durante décadas com uma carreira única, sem diferenciação, os professores não aceitaram de bom grado a decisão de hierarquizar a carreira, dividindo os docentes no interior das escolas nas categorias de professor e professor titular. Este sentimento estava ancorado no tipo de critérios estatuidos para provimento à categoria de professor titular. Se, inicialmente, estes critérios determinavam a realização e aprovação numa prova pública “sobre a atividade profissional desenvolvida pelo docente com vista a demonstrar a sua aptidão para o exercício das funções específicas da categoria de professor titular” (art.º 38.º do Decreto-lei n.º15/2007, de 19 de janeiro), a urgência de pôr em prática esta medida levou à definição de um regime transitório de recrutamento (Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio) onde a análise do currículo profissional nos últimos sete de anos de ensino constituiu o critério de provimento à referida categoria. Indiferentes à necessidade de contemplar competências em matéria de coordenação, avaliação e supervisão, funções a desempenhar pelos professores titulares e que os poderia diferenciar e legitimar nessa nova categoria, os critérios estabelecidos levaram à troca da “legitimação profissional” pela “legitimação burocrática” (Machado e Formosinho, 2010:103). Desta forma, a “titularidade” na carreira foi atribuída a “professores bons, excelentes, mas também a maus e muito maus, e foi negada a professores competentes. Isto é, criou-se um esquema que não premiou nada,

porque baralhou tudo” (Jorge, 2009). Não menos importante foi o carácter restritivo desta medida, com o advento das quotas para aceder aos diferentes escalões da carreira e, igualmente, à categoria de professor titular.

O novo sistema de ADD surge em simultâneo com mudanças profundas na carreira, não deixando clara a posição dos docentes face a uma avaliação diferente e mais exigente, pois se confundiu muitas vezes a não-aceitação da divisão da carreira e das quotas com a não-aceitação do sistema de avaliação. Segundo o CCAP, no seu relatório sobre o acompanhamento e monitorização da avaliação do desempenho docente, a hierarquização da carreira foi sentida “quase unanimemente, como o ‘pecado original’ da operacionalização da avaliação do desempenho docente nas escolas” (2009: 11). Neste sentido, foi “a montante da regulamentação da avaliação que se encontra a génese do problema” (Pacheco, 2009: 44). A implementação de um sistema de avaliação do desempenho constitui, por si só, uma decisão indutora de constrangimentos, tendendo a constituir “um importante fator de perturbação profissional” e agravando a “conflitualidade no interior da escola” (Correia e Matos, 2001:126), pelo que proceder a tantas e significativas alterações em simultâneo não constituiu uma decisão prudente, por parte da tutela.

É neste clima de acentuada controvérsia que os professores titulares iniciam o cumprimento de funções de avaliação do desempenho dos seus colegas, numa das maiores inovações do sistema de avaliação instituído: a avaliação por pares. Fragilizados pela contenta em redor da divisão da carreira, nomeadamente da não contemplação de critérios referentes a formação ou experiência em avaliação e supervisão de professores, a sua legitimidade ficou deveras comprometida, emergindo na classe docente um sentimento de injustiça.

É perceptível a decisão do Ministério da Educação de instituir a avaliação por pares no sistema de ADD em Portugal, atendendo a que este procedimento é considerado, na literatura, como relevante pois são os pares os melhores conhecedores do contexto e do trabalho desenvolvido (Fernandes, 2008), possibilitando, assim, uma imagem precisa e completa do seu desempenho (Bretel, 2002). Todavia, os avaliadores constituem elementos fundamentais no processo de ADD, pois é-lhes determinado que acompanhem o trabalho dos professores, avaliem o seu desempenho e expressem essa avaliação numa classificação final com consequências na carreira e profissão docentes. Daqui se infere que a escolha dos avaliadores deverá ser criteriosa, tornando-os credíveis e legitimados pelos seus pares: a aceitação do sistema de avaliação “apresenta uma correlação muito directa com as percepções que os professores têm das qualificações e capacidades dos avaliadores” (Simões, 2000b: 64).

Assim, os avaliadores resultaram de um processo eminentemente burocrático que instituiu uma diferença hierárquica na profissão docente e converteu parte do corpo docente numa categoria “superior” e “avaliadora”, emergindo os professores titulares como os primeiros *avaliadores-pares* do sistema de ADD em Portugal.

## 4. Estudo empírico

### 4.1. Objetivos, método e contexto

A introdução de um novo modelo de avaliação dos professores, a partir de 2007, levou a manifestas alterações nas escolas e na profissão docente. Foi necessária a mobilização dos agentes para as várias etapas de implementação do sistema de avaliação, o que acarretou

mudanças em práticas rotinizadas, nas relações entre pares, tendo em conta, particularmente, a divisão dos professores em duas categorias distintas, professores e professores titulares, com a atribuição da função de avaliador a estes.

Foi perante este cenário que definimos como objetivo geral da nossa investigação empírica: analisar, do ponto de vista da análise organizacional, o processo de Avaliação de Desempenho Docente (ciclo 2007-2009), num agrupamento de escolas, centrando-nos na problemática da *avaliação por pares* num quadro legal de *verticalização da carreira* docente (professores titulares). A investigação, dirigida à inquirição dos professores, assentou numa metodologia de *estudo de caso*, numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa, que possibilitou circunscrever o número de participantes no estudo e, consequentemente, adquirir um maior número de opiniões. A triangulação dos dados, confrontadas as diferentes fontes, conferiu maior rigor aos resultados.

O estudo empírico foi desenvolvido num agrupamento de escolas da zona centro do território continental português, que, por questões éticas inerentes à natureza do estudo, onde se aferem opiniões e posições dos inquiridos relativamente aos seus pares, optou-se pelo anonimato, atribuindo-se-lhe o nome fictício de *Agrupamento Alfa*. Este Agrupamento, onde eram lecionados os vários ciclos de educação básica, desde o nível pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade, era composto por aproximadamente 600 alunos, 200 professores, dos quais à volta de 60 eram professores titulares (números arredondados devido ao critério do anonimato).

Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram a entrevista, o inquérito por questionário e a análise documental. A entrevista constituiu a técnica principal da investigação e foi aplicada a um grupo de docentes selecionados de acordo com as seguintes condições: i) funções desempenhadas no processo de ADD; ii) docentes avaliados na componente científico-pedagógica; iii) categoria profissional (professores e professores titulares). Foram realizadas 14 entrevistas, distribuídas da seguinte forma: Diretor (professor titular), membro do Conselho de Coordenação da Avaliação (professor titular), três Coordenadores de Departamento Curricular (professores titulares), dois docentes com função de Avaliador (professores titulares), docente avaliador em comissão de serviço e seis docentes avaliados.

O inquérito por questionário foi distribuído a 130 docentes, situando-se a taxa de retorno nos 45%. Estruturalmente era composto por duas partes (a primeira, relativa ao conhecimento do processo de ADD no Agrupamento, e a segunda, direcionada para as opiniões sobre o modo como funcionou em 2008/2009) precedidas de um conjunto de questões que visavam caracterizar pessoal e profissionalmente os inquiridos. A nossa opção assentou na elaboração de perguntas fechadas, com exceção da última que constituiu uma questão aberta, de modo a possibilitar aos inquiridos expressar opiniões consideradas pertinentes sobre o tema.

Para o tratamento dos dados recorreremos, no caso das entrevistas, à análise de conteúdo (Bardin, 2008), mediante a categorização da informação recolhida, e, no caso dos questionários, foram tratados através de análise estatística – descritiva e inferencial – utilizando o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*).

Relativamente à análise documental, centrámo-nos nos documentos institucionais do *Agrupamento Alfa* (Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades) que nos possibilitaram a recolha de informação para o conhecimento e caracterização do contexto de estudo. Também os documentos/instrumentos produzidos no *Agrupamento Alfa* para a operacionalização da ADD (calendarização do processo, fichas de avaliação do

diretor e dos coordenadores de departamento, grelha de análise documental/plano de aula, ficha de definição dos objetivos individuais e grelha de observação de aulas) foram objeto de análise e constituíram informação relevante para uma percepção mais clara do processo.

## 4.2. Principais resultados

O ciclo avaliativo a que reporta esta análise (2007/2009) constituiu, como referimos anteriormente, uma mudança no sistema educativo português, através da introdução, em 2007, de novas regras na carreira e avaliação dos professores, com a respetiva regulamentação a ocorrer em janeiro de 2008. Damos conta, de seguida, dos principais resultados do nosso estudo no *Agrupamento Alfa*, organizados em torno de quatro temas: *Análise global do sistema de ADD; Burocratismo e falta de equidade; A não legitimação do professor titular como avaliador dos pares; Implicações no clima de escola e nas práticas letivas.*

### *Análise global do sistema de ADD*

O sistema de avaliação instituído após 2007 foi bastante contestado pelos professores. No *Agrupamento Alfa*, um número significativo de docentes entrevistados (71,4%) discorda deste sistema, sustentando que esta avaliação do desempenho foi “a mais injusta”, foi “um desastre”. As fundamentações apresentadas pelos inquiridos centram-se nos resultados pouco visíveis que a mesma teve na atividade docente, considerando: que “não valorizou absolutamente nada a carreira, não fez com que os professores trabalhassem melhor” (Entrevistado); que apresentou “muitos defeitos” e deveria ter sido testado antes de ser aplicado (Entrevistado); que existiu falta de transparência no processo, designadamente pela não divulgação da avaliação atribuída aos avaliados, pois “numa avaliação transparente, coerente, a pauta sai e a pessoa sabe, assim não” (Entrevistado); que se tratou de um modelo muito complexo, “daí ter sido simplificado, mesmo sem ainda ter sido posto em ação” (Entrevistado).

A maioria dos inquiridos considera terem existido dificuldades ao longo de todo o processo. Por ser um procedimento novo, impôs a construção dos instrumentos necessários para a concretização do sistema de avaliação, o que constituiu a maior dificuldade sentida. Um dos entrevistados considera que a falta de “orientações precisas” e a não existência de um “tronco comum nacional nas fichas” tornou esta fase do processo mais complexa. A definição dos itens a avaliar e o peso atribuído a cada um, para a atribuição final das menções avaliativas, foram também referidos como fatores que contribuíram para dificultar todo o processo: “A principal dificuldade foi a existência de itens que eram um bocado abstratos, dependia da interpretação de cada avaliador” (Entrevistado). Um outro entrevistado considerou ter sido “complicado chegar-se a uma referenciação dos diferentes níveis de avaliação de desempenho, desde o *Insuficiente* até ao *Excelente*”. A urgência de ter os instrumentos de avaliação concluídos, uma vez que constituíam parte relevante do processo de avaliação, acarretou a sua utilização sem que fossem previamente testados, tendo sido detetadas lacunas somente aquando da sua efetiva aplicação: “os instrumentos não foram, de maneira nenhuma, os mais corretos. Até porque para o instrumento ser válido deveria ser criado e depois testado e, só depois, aplicado. Não foi o caso. Portanto, ele foi criado e foi logo aplicado” (Entrevistado).

### ***Burocratismo e falta de equidade***

Uma das críticas mais acentuadas assentou na excessiva burocratização que o processo acarretou, opinião firmada pela maioria dos inquiridos no questionário (84,2%). A construção dos instrumentos de avaliação, a definição de procedimentos, o preenchimento de fichas e grelhas e o elevado número de reuniões inerentes a todo o processo, exigiram muito tempo aos professores, podendo o processo “ter sido um bocadinho mais simples”, na medida em que “a burocracia complica um bocadinho o sistema” (Entrevistado). Um outro aspeto focado por um elevado número de participantes no estudo (94,7%) prende-se com as frequentes alterações regulamentares inerentes à aplicação do sistema de avaliação que constituíram fator de instabilidade no processo. Na verdade, foi um período que se caracterizou por uma frequente publicação de normativos, assim como de alterações e ajustamentos aos procedimentos, no sentido de responder a todos os constrangimentos que se iam vivenciando.

A não existência de um referencial comum para a atribuição das menções avaliativas acarretou, para a maioria dos entrevistados (57,1%), injustiças na avaliação, na medida em que se verificou que os docentes foram avaliados segundo diferentes critérios, tendo uns professores sido beneficiados por estarem, nesse ano, a lecionar numa determinada escola e outros prejudicados pela aplicação de critérios mais rigorosos em outras escolas. Desta forma, “um professor bom numa escola pode ser muito bom ou excelente noutra” (Entrevistado). Uma outra referência vai no sentido de algumas escolas terem elaborado fichas bem diferentes das aplicadas na escola onde decorreu o estudo e que possibilitava, com maior facilidade, a atribuição da avaliação de excelente (Entrevistado). Esta situação assume maior relevância quando a avaliação do desempenho docente passa a ser critério de diferenciação na graduação dos professores, para efeitos de concurso de mobilidade e de fixação na carreira, pelo que as escolas “deveriam avaliar da mesma forma para haver justiça” (Entrevistado). Porém, reconhecem que isso não sucedeu, na medida em que se verificou que “umas escolas só deram sete e pouco mais... e outras deram nove e dez, e as pessoas vão a concurso com a nota que tiveram” (Entrevistado).

### ***O professor titular e a não legitimação do avaliador pelos pares***

As alterações efetuadas na estrutura da carreira constituíram foco de contenda e de grande contestação por parte da classe docente. Os dados do *Agrupamento Alfa* dizem-nos que quase todos os entrevistados (92,9%) discordam da divisão da carreira nas categorias de *professor* e *professor titular*, considerando mesmo que essa medida “foi fatal”, pois foi “a partir dessa divisão que tudo correu mal também na parte da avaliação dos professores. Porquê? Quem nos avaliou foi um titular” (Entrevistado).

A par da discordância relativa à estruturação da carreira em duas categorias, é igualmente claro (75,4% dos respondentes ao questionário) o desacordo com os critérios estatuidos para provimento à categoria de professor titular, tendo os mesmos sido considerados “completamente descabidos” (Entrevistado). Para a generalidade dos docentes, existiu injustiça nos critérios utilizados, afigurando-se o concurso de ingresso na categoria de professor titular como “o mais injusto que houve até hoje” (Entrevistado). Para 78,6% dos entrevistados, regra geral, os professores titulares não eram os mais qualificados, com mais

experiência e formação, uma vez que “a maneira como foi atribuída a categoria de titular, de forma nenhuma..., não tem nada a ver com competência” (Entrevistado).

O facto de o referido concurso se ter efetuado a nível de escola e não de âmbito nacional, revelou-se mais um critério considerado injusto, na medida em que “o professor estava no sítio certo, no dia certo e foi titular. Um professor com mais tempo de serviço, mais graduado estava no sítio errado e não foi titular” (Entrevistado). Esta discordância dos critérios de acesso à categoria de professor titular é partilhada por docentes das duas categorias (não se verificou diferença estatisticamente significativa entre as respostas dadas pelos professores titulares e não titulares).

A alteração na estrutura da carreira instituiu uma diferença hierárquica na classe docente, com o intuito de atribuir aos professores titulares, entre outras funções, o papel de avaliadores, numa das principais inovações deste sistema de avaliação – a avaliação por pares. Ocorre que um elevado número de entrevistados (78,6%) não concorda com a atribuição da função avaliativa aos professores titulares, até porque “não é pelo facto do professor ser titular ou porque desempenha determinado cargo que o habilita a desempenhar cabalmente essa missão” (Entrevistado), e, por outro lado, “eles foram titulares por um conjunto de critérios que não tinha nada a ver com a função de avaliador. Portanto, eu não concordo” (Entrevistado). A maioria dos inquiridos (66,7%) refere como constrangimento a falta de preparação dos professores titulares para o exercício da função avaliativa, referindo um dos entrevistados que “para se ser avaliador, é preciso saber. E eu acho que, neste momento, os avaliadores não estão preparados para isso”. Desta forma, não surpreende que um elevado número de participantes no estudo (82,5%) sustente que os professores titulares não têm legitimidade para avaliar os seus pares, não lhes tendo sido reconhecidas aptidões superiores, uma vez que deveriam “ser pessoas com creditação nessas áreas para poderem ser efetivamente aceites pelo corpo docente, como avaliadores” (Entrevistado). Importa referir que esta posição é igualmente assumida por docentes pertencentes às duas categorias (quer nas respostas ao questionário, quer nas entrevistas).

Atendendo ao exposto, é de reconhecer que a avaliação por pares comportou alguns constrangimentos centrados na escolha e competência dos avaliadores que são parte fundamental de qualquer sistema de avaliação do desempenho. Esta situação poderá ainda explicar o facto de a maioria dos professores entrevistados do Agrupamento Alfa (57,1%) considerar que a avaliação não deveria ser efetuada por colegas da mesma escola. Um dos entrevistados aponta para “pessoas do ensino superior que tivessem formação, que estivessem contextualizadas depois com a escola, até pelo reconhecimento de competências superiores por parte dos colegas das escolas, acho que era mais fácil e mais aplicável”. A relação de proximidade parece constituir constrangimento a este processo, uma vez que “se calhar, é mais fácil um professor de uma escola receber uma observação não agradável de um estranho do que de um colega com quem está diariamente” (Entrevistado).

### *Implicações no clima de escola e nas práticas letivas*

A implementação deste sistema de avaliação teve reflexos no clima de escola. Um elevado número de inquiridos (91,2%) sustenta que a ADD causou um clima de mal-estar entre colegas, referindo-se a totalidade dos entrevistados à pouca tranquilidade em que se traduziu o ambiente da escola. Um dos entrevistados alude que, nas escolas, os professores

“deixaram de ser colegas para passarem a ser observadores de aulas, para passarem a ser avaliadores”. Sustenta, ainda, que, juntar na mesma escola “aqueles que vão observar, os que vão avaliar e os que vão ser avaliados”, conduziu a um “processo que não foi pacífico”. Registraram-se ainda situações mais graves de ameaças: “houve pessoas que ameaçaram colegas meus, avaliadores, de ações em tribunal” (Entrevistado). Um outro dado relevante assenta na opinião da maioria dos inquiridos (59,7%) que considera que a ADD não tornou os professores mais colaborativos e menos individualistas, com a existência de “pessoas mais recatadas a não quererem partilhar experiências, não quererem dizer o que vão fazer, o que é que fizeram” (Entrevistado). Verificou-se, igualmente, um clima de competição e de “rivalidade porque um quer ter a melhor nota que outro e esconde o trabalho” (Entrevistado).

Relativamente à influência que a ADD teve nas práticas letivas, a maioria dos inquiridos (69,6%) considera que a mesma não contribuiu para melhorar as suas práticas letivas. Para um elevado número de entrevistados (64,2%), a avaliação do desempenho constitui um procedimento que permite a introdução de mudanças, pois “desde que seja bem concebida pode contribuir para que as pessoas acabem por se envolver mais na vida da escola e até no seu aperfeiçoamento profissional” (Entrevistado). Porém, um número significativo de professores (69,6%) considera que este sistema de avaliação não contribuiu para melhorar as práticas letivas, nem para promover, junto dos docentes, uma maior reflexão e consciência das suas práticas (61,5%).

## Considerações finais

O ciclo avaliativo a que reporta o nosso estudo (2007-2009) constituiu o início de um novo paradigma para a avaliação de professores em Portugal. Ancorada normativamente na dupla função *formativa* e *sumativa*, ambas consideradas centrais nestes processos (Simões, 2000; Fernandes, 2008; Santiago *et al.*, 2009; Stronge, 2010), a ADD introduziu novos procedimentos no funcionamento das escolas e novas conceções e práticas na ação e profissão docentes.

A avaliação por pares e a implementação de procedimentos de supervisão pedagógica, nomeadamente através da avaliação da componente científico-pedagógica, “pressionou a abertura” da sala de aula à observação dos *colegas-avaliadores*. Conquanto um número reduzido de docentes tenha solicitado a observação de aulas neste ciclo avaliativo (2007-2009), o processo iniciou-se com os professores a poderem considerar a possibilidade de serem avaliados nessa componente. E a literatura expõe a relevância deste procedimento, sustentando Tardif e Faucher que seria “difícil imaginar uma avaliação da profissionalidade dos professores que não incluísse sessões em sala de aula” (2010: 49).

Porém, um dos grandes constrangimentos deste ciclo avaliativo centrou-se nos avaliadores, na medida em que os mesmos decorreram de uma decisão controversa, que se prendeu com a divisão da carreira nas categorias de *professor* e *professor titular*. Inesperadamente, no quadro deste decreto de hierarquização profissional, os professores titulares viram-se a braços com a tarefa de avaliar o desempenho dos colegas, sem que estivesse garantida formação específica neste domínio. E o nosso estudo revela que os docentes do *Agrupamento Alfa* não reconheceram legitimidade aos professores titulares para exercer a função avaliativa do desempenho dos seus pares, o que acarretou descrédito do processo de ADD.

Parece comprovar-se, também neste caso, a “velha máxima” de que a alteração de práticas não se faz por decreto, embora a “norma”, nas organizações, não seja despicienda. Torna-se basililar a ação reflexiva dos atores, neste caso, dos professores, na identificação das vantagens em se instituírem procedimentos de supervisão e avaliação como promotores de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, de melhoria das práticas. Todavia – e reconhecendo-se que não há inovação sem resistências – a estratégia político-organizacional posta em prática nesta matéria, em particular no lançamento deste sistema de ADD, não se revelou a mais adequada. A instituição de práticas sustentadas de avaliação de professores não constitui um processo simples e imediato. Está em causa a mudança de concepções e de rotinas, o que implica a percepção da sua utilidade e relevância, existindo, por isso, em Portugal e em matéria de ADD, um certo caminho a percorrer.

## Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo (2001). Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Revista Educação & Sociedade*, 75, 15-31.
- Alarcão, Isabel e Roldão, Maria (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bardin, Laurence (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bretel, Luis (2002). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*, pp. 1-35. Consultado em janeiro de 2011, em <http://www.scribd.com/doc/30195055/Evaluacion-docente>.
- Caetano, António (1998). *Avaliação de desempenho: metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.
- Cardoso, Ana (2012). *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: Um estudo de caso numa perspetiva organizacional*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ceia, Carlos (2010). *O professor na caverna de Platão. As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Coimbra: Caleidoscópio - Edição e Artes Gráficas.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009). *Parecer n.º 2/CCAP/2009, de 6 de julho. Parecer solicitado ao Conselho Científico para a avaliação de professores pela Senhora Ministra da Educação, relativo ao ciclo seguinte da avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009). *Relatório sobre o acompanhamento e monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>. Consultado em 10 de outubro de 2010.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010). *Relatório sobre a aplicação do 1º ciclo de avaliação do desempenho docente. Estudo com base no inquérito por questionário à rede pública de escolas de Portugal Continental*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/relatorios.htm>.
- Correia, José e Matos, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Costa, Jorge (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei... In *Avaliação de Escolas – modelos e processos: actas do seminário de avaliação das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp. 229-236.
- Day, Christopher (1999). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In Albano Estrela e António Nóvoa (Orgs). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 95-114.

- Fernandes, Domingos (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Flores, Maria (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2(1), 239-256. Consultado em dezembro de 2010, em <http://www.rinace.net/riece/numeros/vol2-num1/art13.pdf>.
- Inspecção-Geral da Educação (2009). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. Consultado em 10 de setembro de 2012, em <http://www.ige.min-edu.pt>.
- Jorge, Lídia (2009). Educação: os critérios da excelência. *Jornal Público*, do dia 09/01/2009.
- Justino, David (2010). *Difícil é educá-los*. Porto: Fundação Francisco Manuel Leão.
- Machado, Joaquim e Formosinho, João (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento – para uma avaliação mais profissional dos professores. In João Formosinho, Joaquim Machado e Júlia Oliveira-Formosinho. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 97-118.
- Mestre, Maria (2002). *Avaliação num contexto de supervisão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, António (2004). *Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação*. Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado em setembro de 2010, em <http://hdl.handle.net/10451/685>.
- Pacheco, José (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista Elo*, 16, 43-49.
- Pacheco, José e Flores, Maria (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, Irina (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. Lisboa: CIES – ISCTE (CIES e-Working Paper, 58). Consultado em junho de 2010, em <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/1256>.
- Santiago, Paulo et al. (2009). *Teacher evaluation in Portugal. OECD review*. OECD Publishing. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.oecd.org/dataoecd/17/32/43327186.pdf>
- Santiago, Paulo et al. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing.
- Seco, Graça (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.
- Simões, Gonçalo (2000a). A Avaliação do desempenho docente: em demanda de um novo profissionalismo. *Inovação*, 13(2-3), 161-176.
- Simões, Gonçalo (2000b). *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Stronge, James (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In Maria Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores, pp. 23-43.
- Tardif, Jacques e Faucher, Caroline (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In Maria Alves e Eusébio Machado. *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp. 32-53.
- Tomás, Isabel e Costa Jorge (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(72), 457-484.
- Torrecilla, Francisco (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Um estudo comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago do Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Ventura, Alexandre, Castanheira, Patrícia e Costa, Jorge (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Reice – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, 4(4e), 128-136. Consultado em junho de 2011, em <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9.pdf>.

## Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

- Decreto-Lei nº1/98, de 2 de janeiro – Revisão do Estatuto da Carreira docente.
- Decreto-Lei nº15 / 2007, de 19 de janeiro – Estatuto da Carreira dos Educadores e professores do Ensino Básico
- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho – Introduz alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º200/2007, de 22 de maio – Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular.
- Decreto Regulamentar 14/92, de 4 de julho – Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior, previsto no Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de abril.
- Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de maio – Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância.
- Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro – Regulamenta os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.
- Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro – Regulamenta a composição e modo de funcionamento do Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro - Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.
- Lei nº 10/ 2004, de 22 de março - Edifica o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP).
- Lei nº 66-B/2007, de 28 de dezembro - Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública.