

Carlos Amílcar Santos Ferreira

Avaliação do desempenho docente
Expectativas dos professores

Universidade Portucalense – Infante D. Henrique
Porto – 2006

Carlos Amílcar Santos Ferreira

**Avaliação do desempenho docente
Expectativas dos professores**

**Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique
para a obtenção do Grau de Mestre em Planificação e Administração da
Educação**

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Santos

Universidade Portucalense – Infante D. Henrique
Porto – 2006

Resumo: O tema desta dissertação de Mestrado é a avaliação do desempenho docente. Início este estudo com a construção conceptual do termo avaliação, aplicada em concreto à actividade do professor. Alguns autores, como Hadji e Day consideram a avaliação como um processo reflexivo com carácter formativo, que analisa o desempenho de forma contextualizada, no seio da comunidade escolar, sempre com objectivos de aperfeiçoamento profissional partindo de grelhas predefinidas que estabelecem as melhores práticas para determinados contextos. Outros autores, como Azevedo, Crato e Carvalho introduzem a meritocracia no sistema, perspectivando 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, judicativa e tem objectivos graduadores que pretendem distinguir pelo mérito os professores competentes que devem ser recompensados relativamente aos demais.

Seguidamente, no 2º capítulo, é apresentado um pequeno exercício de História da Avaliação de professores de modo a enquadrar historicamente a realidade portuguesa. Concluo desta análise, balizada entre em 1800 e 1998, que a avaliação dos professores em Portugal ficou marcada, desde os tempos Pombalinos, por uma tendência centralizadora, inspectiva e reguladora. Aliás todo o sistema de ensino em que se insere o tema em apreço ostenta essa característica. Contudo, verifico também que essa ambição do poder político encontrou grandes dificuldades de aplicação, derivadas de problemas estruturais do país, limitado pela falta de recursos financeiros e humanos para executar convenientemente a política reguladora que se queria implementar através de inspecções regulares. Nos períodos ditatoriais essa tendência centralista era ainda mais vincada, tentando-se criar uma perpetuação da ideologia política vigente.

No 3º capítulo, estudo de forma sintética cinco realidades internacionais. Nos E.U.A., o director da escola tem um papel primordial na avaliação do professor. Todavia e perante a crise do sistema educativo norte-americano estão a tentar implementar um modelo que englobe outros agentes e outros critérios. No Reino Unido, outrora um paradigma de autonomia, está a verificar-se uma inflexão, assumindo-se medidas de carácter centralista e inspectivo, aumentando progressivamente a intervenção do Estado no processo. Relativamente à Finlândia a prática avaliativa está bem enraizada no espírito dos professores que colaboram voluntariamente em todo o processo, considerando-o útil e profícuo para o sistema educativo. Também no Japão a avaliação está interiorizada pelo professor que procura modalidades de avaliação formativa em que possa evoluir profissionalmente. É o caso dos “Estudos de Aula”.

No 4º e 5º capítulos é feito um estudo comparativo entre duas escolas básicas do 2º e 3º ciclos do distrito do Porto, através da aplicação de um inquérito aos seus professores. Depois de caracterizar os contextos e amostra, aplico o instrumento que é composto por 50 proposições de estimacão segundo a escala de Likert. O objectivo deste inquérito é auscultar as expectativas dos professores relativamente à avaliação do desempenho docente, no que concerne aos critérios, agentes, instrumentos e consequências práticas do processo. Numa fase final, em que é feito o tratamento dos dados, procuro dar resposta à pergunta de partida que esteve na base desta dissertação: “Quais são as expectativas e opiniões dos professores do 2º e 3º ciclo, de duas escolas do grande Porto, relativamente à forma, critérios, objecto e finalidades da avaliação do seu desempenho?” Concluo, em resposta a esta questão, que os professores, na sua maioria, escolhem uma avaliação mais concentrada numa reflexão pessoal do seu desempenho, privilegiando a autoavaliação sem recurso a observações externas. A generalidade dos professores recusa também qualquer tipo de instrumentos avaliativos ao seu desempenho, como por exemplo entrevistas, ou Provas escritas. A base da sua avaliação deve ser o trabalho desenvolvido com os alunos em especial nas actividades lectivas. Por isso mesmo qualquer tipo de ligação entre os resultados dos alunos em exames de carácter nacional e a avaliação do seu desempenho é completamente rejeitada. A avaliação deve ter um carácter formativo e contextualizado.

Palavras-chave: Avaliação; Desempenho; Professores; Critérios; Expectativas.

Abstract: The main theme of this thesis is the teachers performance. I begin this study with the construction of a scientific concept about evaluation in the teachers development context. Some social scientists, like Hadji, or Day, have a formative and reflexive conception about this term. In their opinion this process must be integrated in school context with formative objectives, trying to achieve better performances without sanctions or classifications. This kind of evaluation method needs some pre defined grids with the main topics to follow. Other authors, such as Azevedo, Crato e Carvalho, defends evaluation connected with value and merit. This kind of process gives a big share of importance to the students results as a good form of judgement at teachers evaluation level. This method creates competition and rewards to the good teachers. In the second chapter of our thesis I'm going to make a History exercise. 200 years are going to be briefly analysed in the teachers evaluation progress. I show, in this chapter, that Portugal have always tried to centralise the educative system and the evaluation process. But they never achieved that goal, because ours consecutives governments have always had budget problems and the human resources weren't enough to apply this kind of educational politic. In the dictatorial times the situation was even worst, because they tried to maintain a certain kind of political ideology in school practices.

On the third chapter I try to observe and analyze five countries around the world: United States; United Kingdom; Finland; Japan and France.

Finland and Japan have a good system. Teachers accept the process and in voluntary way they participate with joy an will to improve their results and their performances. France is in a big crises, and they are making an effort to improve. USA is trying new methods in teachers evaluation process and U. Kingdom is changing – reducing schools and teachers autonomy.

At the fourth a fifth chapter I'm going to do a comparative study between two schools in Porto district. I'm going to apply an written questionnaire, (Likert scale). Because I want to know Their expectations about this issue: Teachers Evaluation. What they really expect about this matter, the objectives; the agents, that should participate in the process and the consequences of the results.

My conclusions in this thesis are the following points: - They like to make a self evaluation method; they don't want external agents evolved in the process. And instruments like Interviews or Exams are completely rejected. Every part of the process must have formative finalities.

Key-Words: Evaluation; Performance; Teachers; Judgements; Expectations.

À Eliana, Catarina e Pedro.

UPT

*Por estarem sempre comigo...
mesmo quando não estive convosco.*

Agradecimentos

À professora Doutora Maria Luísa Santos, na qualidade de minha orientadora científica, desejo manifestar a minha gratidão pela disponibilidade, pelo rigor crítico com que acompanhou esta dissertação, pelos conselhos, pelo estímulo e pela confiança que depositou em mim.

À professora Doutora Alcina Oliveira Martins pela forma excepcional como coordenou, mais uma, edição deste curso de Mestrado que considero ser uma referência na área das ciências da educação.

A todos os professores responsáveis pelos módulos do ano curricular deste Mestrado porque todos eles, sem excepção, contribuíram para que esta dissertação fosse possível, com os seus conhecimento, entusiasmo e generosidade.

À Universidade Portucalense por ter me ter acolhido com simpatia, eficiência e dedicação tantas vezes demonstrada.

A todos os colegas que partilharam comigo o ano curricular deste Mestrado, em especial ao meu amigo Fernando Sérgio, com quem passei muitas horas a conversar sobre os temas abordados nas diversas sessões.

Ao Albertino Matias, Zé Alberto, Rui Sousa, Pedro Sousa, Alexandre, Francisco, Manela, Egídio, Jorge Maia e Kita pelo incentivo e pela amizade.

Aos meus pais por mostrarem, em cada momento o seu afecto, a sua confiança e orgulho incondicionais. Aos meus sogros pelo apoio e encorajamento.

À minha mulher que fez comigo esta caminhada, inculcando-me ânimo, confiança e compreensão ilimitadas. Aos meus pequenitos porque... se portaram bem quando o pai precisava de trabalhar.

A todos o meu sincero e sentido obrigado.

Siglas:

DREN: Direcção Regional de Educação do Norte

E.C.D.: Estatuto da Carreira Docente

E.U.A. : Estados Unidos da América

GIASE: Gabinete de Investigação e Avaliação do Sistema Educativo

INE: Instituto Nacional de Estatística

P.C.A.: Projecto curricular de agrupamento

P.C.E. : Projecto curricular de escola

P.E.A. : Projecto educativo de escola

P.E.E. : Projecto educativo de escola

R.I.: Regulamento interno

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

EU: União Europeia

Abreviaturas:

Cit. : citado

Coord: Coordenação

Ed. : Edição

Nº : Número

p. : página

Vol. : volume

Art. : artigo

- Introdução

A Avaliação do desempenho dos professores é um assunto recorrente que interessa à maioria das pessoas, com ligações directas ou indirectas aos problemas da Educação, ansiosas por ver nos seus resultados práticos a prova de uma visão apriorística de incompetência, desinteresse, desleixo e absentismo da maioria dos docentes. Joel Serrão (1981, cit. por Azevedo, 2001, p. 253), fez um diagnóstico breve, sem rodeios nem cautelas escrevendo o seguinte: “ a condição de professor, entre nós, sempre se definiu pela humildade do seu estipêndio e pela precariedade da sua preparação cultural e profissional.” Deste modo, e através de um julgamento historicamente sustentado, estão lançadas as bases sumárias, simplistas e demasiado redutoras da justificação científica de todo o insucesso educativo português, bem ilustrado nas baixas prestações internacionais dos nossos alunos nas mais diversas disciplinas e nos díspares rankings oficiais de várias instituições e organismos portugueses e estrangeiros. Atento a esta situação e com a sua perspicácia habitual, António Nóvoa (1992, p.9) refere que “a profissão de professor está na actualidade sob o fogo cruzado das mais diversas acusações, críticas e depreciações da sociedade através de miras diversas que passam pelo poder político, económico, mediático entre outros”. A veracidade desta constatação feita no início da década de 90, encontrou multiplicado vigor em pleno 2006.

O poder político aproveita este clima de descontentamento e desconfiança generalizada, relativamente aos professores, para implementar as suas medidas reformistas que se baseiam, segundo os representantes dos sindicatos, em princípios economicistas ditados pelo rigor, imposto pelo Ministério das finanças, orientador de toda a política do governo. Assim, e na mesma linha da convicção sindical, alcançam um duplo objectivo: desresponsabilizam-se do insucesso educativo e justificam novas restrições orçamentais ao sector, impondo uma maior exigência, sem contrapartidas, à classe docente. Deste contexto advêm, também, as denúncias propagandísticas da comunicação social reflectindo, em boa medida, o que a

sociedade em geral e as famílias em particular pensam e desejam, de modo a poderem ilibar-se de compromentimentos nos desaires dos seus educandos. Em suma, a eterna procura do réu que expie todos os pecados da ineficiência do sistema, está para muitos terminada e o réu encontrado. Em processo sumário deliberou-se a pena máxima para ele.

É neste enquadramento, reconhecidamente adverso que os professores têm de construir a sua argumentação, aceitando as críticas e reparos fundamentados e repensando a forma como querem ser avaliados. Numa análise relativamente a esta problemática, Ana Paula Curado (2002), apresenta duas alternativas para reflexão, que sintetizo da seguinte maneira:

- 1) Manter o *status quo* corporativista que estigmatiza a classe e se calhar indicia aquilo que de pior existe nos professores, um certo comodismo existencial que reage às críticas com uma postura defensiva comprometedora, reveladora de medos e inseguranças pouco recomendáveis que servem de alimento às suspeições mais negras sobre a classe.
- 2) Ou, em contrapartida, propor sem receios e com audácia, novos moldes de ver analisado o seu trabalho diário de curto, médio e longo prazo com as respectivas preparações e realizações lectivas, as suas planificações curriculares e extracurriculares, o seu desempenho pedagógico, a sua formação contínua e permanente.

Parece evidente que a segunda hipótese é a única alternativa válida e profícua que pode repor alguma da dignidade perdida e promover a oportunidade de sustentar internamente toda a reformulação do processo avaliativo dos professores com as perspectivas, opiniões, contributos e propostas concretas de quem está directamente ligado ao processo, no campo, e por conseguinte melhor o conhece nas suas virtualidades e lacunas.

Ana Benavente (1992, cit. por Neto Mendes, 1996, p.64), pouco tempo antes de pertencer ao 1º Governo de António Guterres, defendia a este propósito, “nunca ser possível avaliar com qualidade e justiça os professores se as suas perspectivas e propostas concretas ficarem constantemente à

margem da construção efectiva dos objectivos, instrumentos, critérios, objectos e intervenientes em todo o processo”. Em certos momentos o poder central tem consciência desta situação, só que... da ideia ao acto vai uma longa distância, raramente percorrida.

É nesta conjuntura complexa, por vezes mesmo adversa a um estudo que se pretende objectivo, rigoroso e desprovido de anátemas emocionais de um momento em que o coração fala mais alto que a razão, no caso dos professores, e os problemas orçamentais se sobrepõem aos propósitos educacionais, no caso da tutela política, que avanço para esta dissertação sobre a avaliação do desempenho docente. Quando me propus desenvolver um trabalho no âmbito da avaliação do desempenho dos professores, os meus familiares, amigos e colegas tiveram reacções muito curiosas. Desde a indiferença contida que se expressava por simples e sempre proverbiais: «É um tema interessante...»; «Parece adequado ao Mestrado que escolheste», até aos conselhos desconfiados que se podem retirar de expressões como: «Vê lá onde te metes...»; «Isso tem pano para mangas... mas não vai ser fácil», «Olha que vais meter-te num pântano» ou ainda... «é um bom tema mas não vejo como vais pegar nele»; «Quando chegares à fase da aplicação do inquérito é que vai ser...». Ou então, uns comentários bem-humorados e salpicados de ironia que me fazem lembrar os tempos da Orientação do recentemente extinto estágio integrado, sempre agradáveis, até chegar à fase em que tinha de avaliar o desempenho dos meus estagiários: «Já era de prever. Primeiro foi orientador de estágio agora quer ser inspector...»; ou um comentário de natureza histórico/política mais elaborado, induzido naquela ideia atrás referida, que resultou mais ou menos assim: «...sempre gostaste muito de estudar o período do fascismo é normal que te interesse a avaliação dos professores e o tempo da censura e da inspecção pura e dura ao serviço da ditadura.»

Perante estas inúmeras dúvidas, desconfianças oriundas daqueles que me são próximos e para todos aqueles que consultem esta dissertação, aqui

ficam indicadas as razões pelas quais escolhi o tema da Avaliação do desempenho dos Professores:

1º - Como já disse, a enorme actualidade do tema que apaixona a opinião pública, estimula os instintos políticos do Estado e faz as delícias da comunicação social que pauta o seu serviço público por critérios imediatistas, para não dizer mesmo sensacionalistas, abordando a questão de forma leviana e pouco sustentada;

2º - Porque apesar de ser um tema muito em voga, não tem tido o devido destaque e atenção das Ciências da Educação, em especial no nosso país, a nível académico e ao nível da reflexão e intervenção da classe docente;

3º - A sua forte conexão e dependência relativamente à Administração educativa central e à própria gestão escolar, no âmbito dos recursos humanos em educação, por isso mesmo tematicamente ligado a este curso de mestrado;

4º - A necessidade de aprofundar o conhecimento relativo aos modelos de avaliação defendidos por alguns especialistas ou em vigor actualmente nalguns países.

Motivado por estas razões pretendo atingir os seguintes objectivos:

1º - Investigar historicamente o tema para conhecer melhor as diferentes formas como se concebeu e praticou a avaliação do desempenho docente no nosso país ao longo dos séculos XIX; XX e XXI;

2º Identificar os agentes que participam ou deveriam intervir directa e indirectamente nessa avaliação e os critérios e instrumentos utilizados;

3º Relacionar a proclamada autonomia das escolas e respectivos instrumentos previstos na lei, tais como Projectos Educativos (P.E.E.), Curriculares (P.C.E.) e Regulamento Interno (R.I.) com a avaliação do desempenho docente;

4º Reconhecer as possíveis implicações, impacto e consequências da avaliação dos professores no clima de escola e na sua carreira profissional.

A avaliação docente suscita controvérsia mobilizando vários argumentos. Uns defendem-na, como refere Álvarez Méndez (2002, p.9), “em

nome do princípio de prestação de contas dos serviços públicos e do controlo social sobre a Administração Pública educativa e os seus agentes”. Esses argumentos têm, frequentemente, proveniência distinta e objectivos diferenciados. Antes de tudo mais, é necessário verificar essa proveniência, antes de discutir o sentido e substância da avaliação dos professores que está contido na proposta de quem a pretende promover. Assim, em primeiro lugar, a defesa da avaliação dos professores é, frequentemente, usada em nome da qualidade do ensino prestado pelos docentes, como premissa da substancial melhoria das aprendizagens escolares dos alunos. Esta tese baseia-se na constatação de que diferentes estilos e modelos de ensino estão muitas vezes associadas a distintas qualidades pedagógicas e à diferenciação de comportamentos profissionais dos professores, nomeadamente no empenho, na preparação académica e pedagógica, no envolvimento e na competência profissional. Esta linha de pensamento dá por adquirido que as aprendizagens resultam directamente da qualidade de ensino (de referir que os estudos de Méndez consideram que esta realidade ainda não foi integralmente provada) e que a avaliação dos professores é um contributo sério para a melhoria da prática profissional docente (também, segundo o mesmo autor, não é um facto linear e irrefutável, pelo menos conforme os moldes mais comuns que impõem os juízos externos ao processo).

Em segundo lugar, a avaliação dos professores é muitas vezes expressa como um princípio de justiça, dado que dela se pretende fazer depender a separação dos professores responsáveis e dedicados de outros professores menos aplicados profissionalmente, com efeitos de bonificação salarial, de carreira e de estatuto, sendo certo que os comportamentos dos professores são diferenciados e heterogéneos e que o nível do trabalho realizado é efectivamente distinto, esta linha de argumentação faz habitualmente economia dos critérios e processos de avaliação docente, reduzindo ao mínimo os intervenientes e intrínseca participação no processo, que permitem assegurar a aplicação de supostos critérios efectivos de justiça nos princípios valorativos do mérito e também do inverso com a componente

punitiva explícita, exemplos de modernidade nas décadas de 60 e 70 (Simões, 2000). Ora, esses critérios estão muito longe de poderem ser definidos de modo incontroverso e de proporcionarem uma base efectiva que garanta a justiça profissional. A contextualização da prática docente é uma condição que nunca deve ser esquecida. Boaventura Sousa Santos (2003, p.46), numa perspectiva mais abrangente ao nível das Ciências Sociais, faz eco deste ponto de vista ao defender que “Todo o conhecimento social é local e de difícil generalização”.

Finalmente, a avaliação dos professores consiste numa condição indispensável para a modernização da Administração pública educativa, introduzindo nas organizações educacionais critérios de competitividade interna, essenciais a um desempenho adequado, ao ajustamento da oferta educativa e à procura dos seus “consumidores”. Esta terceira linha de argumentação é, porventura, a que está mais fortemente articulada com a ideologia de mercado disseminada pelas correntes ideológicas actualmente hegemónicas a que se associam a defesa da regulação social por princípios neo-liberais de cariz funcional/empresarial (Curado, 2002). De acordo com esta ideologia, marcadamente taylorista e por isso pouco inovadora, as escolas devem ser consideradas como se fossem empresas, os professores como trabalhadores empresariais e os alunos e respectivas famílias como clientes e consumidores de bens educativos. A avaliação consistirá apenas numa forma de regular o sistema, racionalizar os seus meios e otimizar os resultados finais para efeitos de rankings nacionais e internacionais. Neste caso, sugere-se a intervenção de agentes externos à comunidade escolar de forma a garantir uma pretensa uniformidade de critérios, a objectividade e isenção do sistema.

Por tudo aquilo que foi acima referido, os críticos elevam os seus protestos relativamente a este tipo de avaliação do desempenho dos professores, considerando que este sistema adopta o estatuto de moderador do processo de produção das “mercadorias escolares”, permitindo propiciar a escolha e o controlo das famílias (em contraponto para outros autores é

benéfico e merecedor de forte incentivo). Neste pacote controverso surgem ainda os actualíssimos “rankings” das escolas, baseados em critérios ainda experimentais de avaliação dos estabelecimentos de ensino, assim como outros instrumentos reguladores deste tipo de “mercado educacional”. Segundo esta perspectiva a Avaliação tem como utilidade: servir a “sociedade de mercado/consumo”, que se propõe dotar as escolas de “professores normalizados”, em nome da qualidade do ensino.

Contudo, como alguns estudos científicos da especialidade têm refutado, essa é uma constatação questionável. Ou seja, a pretensão de caucionar pela avaliação dos professores o progresso das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos. O que parece ser certo, e mesmo quase unânime entre os agentes educativos, é que os professores não podem ficar de fora, têm que participar no debate e, posteriormente, no processo. Porém essa participação tem que ser sentida, voluntária, espontânea e bem intencionada, sem corporativismos redutores que estigmatizam a classe docente. Julgo que, nesse sentido, a perspectiva de João Barroso (1990 cit. por Simões, 2000, p. 35) é partilhada por todos, quando este afirma, em contexto mais amplo, não valer a pena “decretar a participação, se não forem criadas condições para que as pessoas reconheçam a sua utilidade. Cabe ao poder político estimular essa participação, incentivando o diálogo e registando as proposições e enunciações dos professores evitando a sua marginalização inicial e posterior desmotivação.” Aliás, constatei pessoalmente esta situação, aquando da colocação do inquérito que serve de base à segunda parte do trabalho, através dos seguintes indícios:

- o notório alheamento de um número significativo de professores relativamente tema da avaliação;

- o estranho receio de ver as suas respostas divulgadas a terceiros, apesar deste ser declaradamente anónimo;

- a pouca disponibilidade de alguns, até para o simples preenchimento de um inquérito, que tinha como única intenção perceber as expectativas dos professores relativamente à avaliação do seu desempenho.

A elementar ideia da possível avaliação formal do seu trabalho por elementos externos à classe (de forma informal sempre se fez), arrepiou o corpo e a mente de uma parte significativa dos professores. Infelizmente, toda a discussão pública à volta do assunto centra-se, quase exclusivamente, na participação dos pais nesse processo. É realmente muito pouco tendo em consideração a profundidade do tema, as suas implicações na carreira docente e no funcionamento do sistema educativo.

Relativamente à estrutura desta dissertação, divide-se da seguinte forma: Em primeiro lugar, e como já referi, tento enquadrar o tema a vários níveis. Inicialmente, construo conceptualmente o termo avaliação recorrendo à perspectiva científica de vários autores; de seguida enquadrando historicamente o tema da avaliação docente, percorrendo dois séculos de aplicação do processo avaliativo dos professores e termino com um breve olhar sobre a realidade internacional, analisando sucintamente e de forma integrada os sistemas de avaliação do desempenho docente existentes em 5 países (E.U.A; Reino Unido; Finlândia; Japão e França). Tudo isto de forma a contextualizar e fundamentar a segunda fase do trabalho em que, através de um inquérito, quis conhecer, a opinião e expectativas dos professores de duas escolas do grande Porto, semelhantes em termos físicos, em número de alunos e de professores, sobre algumas proposições, mais concretamente 50, relativas à forma, conteúdo, critérios e processo avaliativo do desempenho docente.

Ao nível metodológico inspiro-me nas sete etapas constantes da metodologia da investigação em Ciências Sociais de Quivy e Campenhault (1999) e começo por construir a pergunta de partida que orientará esta dissertação, tendo sempre em atenção as condicionantes do momento fervilhante que vivemos: **“Quais são as expectativas e opiniões dos professores do 2º e 3º ciclos, de duas escolas do grande Porto, relativamente à forma, critérios, objecto e finalidades da avaliação do seu desempenho?”**

Como hipóteses de resposta a esta interrogação indico que **os professores, em geral, preferem uma avaliação mais centrada numa**

reflexão pessoal do seu trabalho, com carácter formativo, envolvendo um número limitado de intervenientes, preferencialmente colegas de escola e pouco receptiva a observações e pareceres externos. Suponho também que os professores mais experientes são menos receptivos a novas modalidades de avaliação, enquanto aos docentes com pouco tempo de serviço a avaliação do desempenho docente lhes pareça uma via mais rápida de aceder a um melhor estatuto na carreira docente. Entre as duas escolas não espero encontrar diferenças significativas, o simples facto da Escola A, ser periférica relativamente à capital do distrito (dista 40 km do Porto) e a Escola B pertencer à cidade, não me parece ser um factor determinante no condicionamento das posições do corpo docente de ambas as escolas, talvez outras características da amostra inquirida através do inquérito revelem diferenças potenciadoras entre as duas escolas.

A 2ª parte da dissertação, com a caracterização do contexto e da amostra; a construção do instrumento e respectivas proposições; a apresentação e análise dos dados recolhidos dos inquéritos, servirá para ponderar a veracidade das minhas expectativas.

Fica aqui, nas páginas que se seguem, o meu modesto contributo, de forma a alargar um pouco mais os horizontes do debate em torno da avaliação do desempenho docente.

1- Avaliação do desempenho docente: conceptualização do termo

1.1. Uma construção científica do termo.

Existe um enorme reportório de autores que dedicaram, e muitos ainda dedicam, a sua vida de investigadores nas Ciências da Educação, ao profícuo tema da Avaliação. Aliás, a riqueza e actualidade do termo e as suas enormes potencialidades, ao nível da aplicação no real social, são uma tentação para qualquer pessoa emitir (e perdoem-me a redundância) um juízo de valor sobre a avaliação e suas aplicações na realidade.

Começo por explicitar cientificamente o termo avaliação, socorrendo-me de um dos grandes especialistas da matéria, Charles Hadji (1994, p. 27), quando a propósito da questão o que é avaliar? Afirma “que a resposta será sempre inacabada e inexacta.” O autor, reconhecendo a ineficácia da sua constatação inicial, começa por construir a sua noção de avaliação realizando um inquérito, aos professores, com o intuito de conhecer a sua perspectiva sobre possíveis sinónimos, ou termos análogos, que possam ajudar a definir o termo. Deste modo, e indagando uma amostra significativa de docentes, obtive os “seguintes verbos como os mais escolhidos entre os professores: “verificar; julgar; estimar; situar; representar; determinar” (ibidem). Prosseguindo a sua análise, qualquer um destes sinónimos pressupõe normas preestabelecidas. Assim sendo, avaliar requer modelos, grelhas predefinidas, projecção. Em síntese, um ideal a atingir ou pelo menos uma aproximação a esse paradigma. J. M. Barbier (1985 p.64), confirma a posição de Hadji neste processo de construção conceptual afirmando que:

**“O acto de avaliar pode ser considerado como um processo de transformação das representações, cujo ponto de partida seria uma representação factual de um objecto e o ponto de chegada uma representação normalizada desse mesmo objecto.
Em suma uma construção baseada num juízo com critérios predefinidos.”**

Reforça-se com este parecer, a ideia inicial de Hadji, em que a avaliação surge como um conceito não estanque e nada inflexível. Antes pelo contrário, muito moldável aos exemplos que se pretendem seguir. Esses mesmos

exemplos não são eternos, são alvo de reformulações necessárias e adaptações cronológicas... os tempos mudam, os protótipos também. Carlinda Leite (2001, p.5) refere, a esse propósito, que na avaliação “nada é definitivo. A este conceito está associada a ideia de constante renovação e modificação, num sentido de permanente questionar, para melhorar (...) Assim, a avaliação é questionável, encerrando em si a perspectiva de também ela ser avaliada para ser melhorada”. No mesmo livro, intitulado *Avaliar a Avaliação*, mas num o texto de Angelina Carvalho (2001, p.45), constata-se exactamente a preposição inicial de Hadji, quanto à dificuldade de se obter exactidão e objectividade inabalável com a avaliação, quando afirma:

“a avaliação tem a pretensão de aprender da realidade algo que possa transcrever para uma medida, uma descrição, uma representação dessa realidade. (...)

A objectividade na avaliação não se consegue com medidas rígidas, mas antes com aproximações qualitativas e progressivas. (...)

Há na avaliação um conjunto de subjectividades que lhe são intrínsecas e naturais.”

Perante tanto relativismo na comunidade científica acerca do conceito de avaliação, é preciso ponderar as condicionantes e construir um conceito abrangente, mas flexível, que não ceda a pretensões imediatistas, estanques, herméticas e inabaláveis de um certo sector das ciências exactas que pretendem reduzir o mundo dos Homens a números e a realidade social a quantidades mensuráveis. Essa tendência advém das posições tayloristas, dos anos 30 e seguintes, que colocam o sistema de ensino como preparatório do mercado de trabalho e como tal, deve ser regido pelas mesmas normas. A escola deve ser, segundo estas perspectivas, um local de trabalho, empenho, disciplina e dedicação onde se treinam competências úteis para serem praticadas mais tarde na vida activa e produtiva ao serviço da sociedade. Neste contexto, cabe ao professor a nobre tarefa de ser uma espécie de treinador deste espírito produtivo, eficiente competitivo e dinâmico que o aluno deve desenvolver enquanto frequenta a escola. Num sistema de ensino deste género, o aluno e o professor devem ser avaliados segundo o produto final, não interessando muito o processo. Os meios, métodos, instrumentos e

processos, são apenas úteis para se atingirem os resultados finais pretendidos. Assim, esta limitação, daquilo que supostamente importa ao avaliador, facilita em muito o estabelecimento de critérios, instrumentos e escalas de graduação. A avaliação surge como classificação. Os resultados finais são o alfa e o ómega de todo o sistema.

Logo na década de 40, Ralph Tyler, opõe-se a esta perspectiva que “coloca um enfoque excessivo no produto final” (1949, cit. Leite, Gomes e Fernandes, 2001, p.9). Tal como Tyler, a maioria dos educadores, pedagogos e cientistas sociais, no âmbito da educação, não se sentem satisfeitos com este tipo de conceptualização da avaliação. Nesse plano inconformado encontra-se como já vimos Hadji, que procura ir mais além. A sua noção de avaliação, no seguimento de tudo aquilo que já foi dito, é muito mais profundo e abrangente. Nas suas palavras (Hadji, 1994, p.179), “a realidade é demasiado complexa para ser apreendida como nas ciências exactas”. Assim, defende que “a avaliação é uma operação particular de leitura da realidade, pela qual tomamos posição, nos pronunciamos (...) à luz de uma grelha de leitura que exprime, em relação a essa realidade determinadas exigências. É o momento de confronto entre projectos e resultados” (idem, p.185). Com esta construção do termo avaliação consegue-se um conceito mais amplo e flexível, conforme a proposição inicial, considerada mais adequada ao nosso objecto de estudo - o desempenho docente.

Por conseguinte, quando se referir à avaliação aplicada ao desempenho dos professores, em toda a sua amplitude de tarefas, deve-se entender o conceito como um parecer, através do qual, nos manifestamos sobre uma determinada realidade. Neste caso, a complexa actividade docente, a que subjaz uma ideia ou representação daquilo que deveria ser.

Neste sentido, o agente avaliador, não é apenas um observador que regista e descreve, nem um prescriptor que determina e destina. Deve ser, acima de tudo, um mediador que estabelece a relação entre um ideal e uma situação concreta. Para funcionar, este tipo de avaliação, tem a necessidade, diria mesmo a exigência, de organização de critérios claros, mas maleáveis e

instrumentos rigorosos, mas abrangentes, inscritos em grelhas de referência que permitam uma leitura ajustada da realidade segundo os parâmetros predefinidos. Esta regra é essencial para quem avalia e para quem é avaliado. Até mesmo numa situação de autoavaliação, em que o professor tem as difíceis tarefas de apreciar o seu próprio desempenho e procurar paradigmas profissionais compatíveis com as exigências e responsabilidades das suas funções.

Gonçalo Simões (2000, p. 9-10), autor de uma obra de referência sobre avaliação do desempenho docente, apresenta da seguinte forma o seu conceito de avaliação aplicado em concreto à actividade docente, com base numa ampla revisão da literatura sobre o tema. Passo a citá-lo, indicando os diversos autores em que se inspira:

“A natureza polissémica do conceito de avaliação apresenta-se como um facto sobejamente constatado e reconhecido. (...)

Nevo (1990), partindo da revisão da literatura, constata a diversidade de definições de avaliação sistematizando-as em três grupos. O primeiro relaciona-se com definições de avaliação baseadas em objectivos e, deste modo, a avaliação é o processo de determinação da consecução de determinados objectivos. O segundo grupo é caracterizado por definições descritivas e não judicativas: avaliar é recolher e examinar informação. A avaliação do mérito ou do valor e a natureza judicativa da avaliação é a característica do terceiro grupo de definições. Este autor considera ainda, que é possível encontrar definições de avaliação que combinam a natureza descritiva com a judicativa.

Assim, enquanto alguns autores confinam a avaliação exclusivamente à descrição ou ao julgamento, outros defendem a sua natureza descritiva e judicativa. Para uns a dimensão de julgamento desempenha um papel essencial em qualquer acto de avaliação (Scriven, 1967; Guba & Lincoln, 1985; Joint Committee, 1981); para outros, o importante é descrever e não julgar (Cronbach, 1963, 1980); para outros é essencial descrever e julgar (Stake, 1967). Os defensores da perspectiva de avaliação como descrição associam-na à avaliação formativa, recusando-se a conceber a avaliação como julgamento, pelo facto de entenderem qualquer tipo de julgamento como ponto de chegada da avaliação. (...)

Nevo (1995) incorpora na sua definição a descrição e o julgamento, feitos a partir não só de competências e desempenhos, mas também da eficácia. Assim, a avaliação de professores é «o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino».”

Desta forma, é possível depreender, da síntese supracitada, que a avaliação no âmbito do desempenho docente, insere duas linhas de apreciação:

1ª) A observação de tipo descritivo, que aprecia os processos com um carácter unicamente formativo, visando a melhoria do desempenho, através da detecção das falhas, omissões e interpretações menos adequadas da realidade que se depara ao professor e subsequente tentativa de encontrar alternativas nas práticas, comportamentos e estratégias.

2ª) A estimacão do desempenho do professor tendo em consideracão uma decisão final. Ou seja, julga-se, no final do processo, o mérito e o valor do desempenho do professor num determinado tempo e espaço, em interacção com uma realidade concreta.

Como salienta Scriven (1967, cit. por Simões, 2000, p.11), trata-se da distincão, respectivamente, “entre avaliacaão formativa e avaliacaão sumativa”. Assim, e partindo desta dupla componente da avaliacaão, verificam-se quatro funcões inerentes ao processo avaliativo do docente segundo Nevo (1990, cit. por Simões, 2000):

1- A avaliacaão formativa é utilizada com o intuito de preparar, melhorar e desenvolver o professor;

2- A avaliacaão sumativa tem como papel a prestacão de contas, a certificacão ou a selecção;

3- Serve ainda objectivos sociopolíticos e psicológicos através da promoçao do conhecimento de uma dada realidade, neste caso educativa, e na motivaçao do próprio professor para os comportamentos considerados adequados ao sistema;

4- Pode ainda cumprir uma tarefa exclusivamente administrativa/burocrática, na legitimacão de uma determinada autoridade sobre o professor.

Em conformidade, a avaliacaão do desempenho dos professores tem que ser, por tudo o que foi explanado, algo de reflexivo e construído pelo professor num processo de voluntarismo contextualizado. Se assim não for, o resultado obtido ficará sempre no limiar do inútil, um mero ritual administrativamente imposto que não serve as três funcões inicialmente indicadas, cumprindo mal a quarta e última delas.

Ao consultar o dicionário da Língua Portuguesa, da Porto Editora, editado em 1977, encontro novas pistas para reflexão que podem ser muito úteis na percepção do termo. A palavra avaliação surge na página 169, com o seguinte significado: “acto de avaliar; valor determinado pelos avaliadores; computo; apreciação; estima”, enquanto o verbo avaliar, surge na página seguinte: “determinar a valia ou o valor de; apreciar o merecimento de; reconhecer a grandeza, força ou intensidade de; orçar; computar; reputar; apreciar; julgar”. Apesar de ter acesso imediato a edições mais recentes de dicionários de Língua Portuguesa, escolhi um clássico de 1977, para poder comparar com o dicionário de sinónimos da Microsoft Word, onde registo presentemente estas reflexões. E daí constatei que as diferenças são curiosas. Aos já obtidos significados acrescem outros termos semelhantes tais como: apreçar, aquilatar, classificar, calcular e cotar todos eles com conotações mais quantitativas e vulgarmente utilizadas pela ciência económica, ou se preferirem pela técnica contabilística. Tal parece demonstrar que avaliar tem a ver, cada vez mais, com classificar e graduar e, cada vez menos, com reconhecimento, apreciação ou estimação, que já não aparecem nas versões mais recentes deste software informático. Será também isto um sinal dos novos tempos? Fica a questão no ar para ponderações futuras.

De seguida, e com o objectivo inicial, prossigo com o enquadramento legal do termo, mais precisamente, com a apresentação do princípio instituído no preâmbulo da Lei, inscrita no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº1/98, de 2 de Janeiro), relativo à avaliação do desempenho docente que passo a transcrever, recorrendo à obra de Jorge Lemos e Luís G. Carvalho (2003, p.57):

“A avaliação do desempenho dos docentes passa, assim, a ser encarada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos, cujo processo, nos termos do artigo 39º do Estatuto da Carreira Docente, deve ser objecto de regulamentação em diploma específico.”

É quase unânime considerar que a avaliação é intrínseca ao próprio desempenho dos professores, não é apenas mais uma tarefa, um

cumprimento burocrático, meramente administrativo. Assume-se, isso sim, como uma estratégia de gestão de recursos humanos incorporada na própria dinâmica quotidiana da escola (Day, 1999). Para C. Day, a avaliação tem que se relacionar intimamente com a autonomia, com a reflexão, com a aprendizagem permanente e, por fim, o professor tem que estar receptivo à mudança visando o seu aperfeiçoamento profissional (ibidem).

Méndez (2002, p.15) concorda com esta noção de avaliação formativa e explicita da seguinte forma a sua noção de avaliação:

“Em rigor, deve entender-se que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir ou qualificar, nem mesmo corrigir. Avaliar não é, tão pouco, classificar, nem examinar, nem aplicar testes. Paradoxalmente a avaliação tem a ver com actividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar mas não se confunde com elas. Partilham um campo semântico mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e os usos e fins que servem. São actividades que desempenham um papel funcional e instrumental. Com estas actividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende-as. É onde elas não chegam que começa, exactamente, a avaliação educativa. Para que ocorra é necessária a presença de sujeitos.”

Para este autor, a avaliação de qualquer agente envolvido no processo educativo, seja professor ou aluno, deve ter sempre este carácter preparatório, reflexivo e participado. Deve ser um acto de compromisso negociado, nunca imposto, nem com uma marca deliberadamente punitiva.

Maria Gabriela Silva (1993) reconhece, no processo avaliativo, todo um conjunto de tensões, anseios, angústias e polémicas difíceis de gerir. Por isso mesmo, julga essencial criar um esquema conceptual e operativo rigoroso que forneça um conjunto de instrumentos, critérios e práticas avaliativas negociadas e aceites por todos os agentes com uma dupla finalidade: formativa e consequente. A mesma autora, e neste contexto, apresenta a seguinte proposta no sentido da construção do conceito de avaliação: “A avaliação nesta perspectiva é encarada como julgamento dos comportamentos. Emite-se um juízo sobre as práticas e sobre os produtos com o auxílio de instrumentos rigorosos e correctos, elaborados por especialistas.” (idem, p.5). No seu entender, não é necessário explicitar o processo, parâmetros, instrumentos e critérios porque estes foram debatidos, negociados e aceites por avaliadores e avaliados. Todos se sentem mobilizados para o

processo acatando o seu desenvolvimento processual nas suas diferentes fases (idem). Este tipo de avaliação, pelas suas características genéricas, pode ser aplicado a qualquer tipo de organização e, em particular no departamento responsável pela gestão dos recursos humanos.

Reduzindo a área de acção que pretendo e para se atingir um processo de avaliação docente que promova um desejável equilíbrio entre a fundamental autonomia do professor e critérios, metodologias e metas previamente estipuladas e aplicáveis de forma imparcial e objectiva é necessário construir um modelo de avaliação adequado. Através de Day conhecemos dois modelos possíveis, descritos da seguinte forma por Winter (1987, p.100):

“Modelo de produto: “O principal valor do processo de avaliação reside no produto que irá gerar. Este produto é, em primeiro lugar, uma nova base de informações, global e actualizada, sobre o desempenho do professor para uso das autoridades educativas locais e dos órgãos administrativos. Esta base de informações será, então, utilizada para atingir os objectivos da avaliação, nomeadamente para melhorar os padrões profissionais através de recomendações várias, por exemplo a promoção, o aperfeiçoamento ou a formação.”

Modelo de processo: O valor reside no processo de trabalho. É o próprio processo que irá conduzir ao desenvolvimento profissional. Quaisquer resultados são válidos para um dado profissional num contexto específico. Enquanto o modelo de produto procura gerar avaliações autoritárias (exactas) do desempenho do professor (que servirão de base para prescrições posteriores), o modelo de processo procura, por si próprio, estimular para uma aprendizagem eficaz do professor. Neste último caso, não se trata de produzir informação sobre o trabalho dos professores, mas sim de produzir ideias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho.”

Cristopher Day, é um fervoroso apologista do modelo de processo apresentado por Winter, considerando esta forma de avaliação mais consentânea com a autonomia dos professores que esperam esquemas de avaliação simples, evolutivos e dinâmicos, construídos numa perspectiva organizacional, sem gerar qualquer tipo de atrito no corpo docente que se sente mobilizado, e não circunscrito ou regularizado, num quadro de formação permanente e ajustada que permitirá ao professor a mudança e o aperfeiçoamento (idem). Contudo, em muitos países o que prevalece é o primeiro, ou seja o modelo de produto que enaltece os resultados em detrimento dos processos utilizados. Num mundo, em fase adiantada de

globalização, em que a competição é palavra de ordem, é compreensível esta opção. Assim, a educação e a formação das crianças pautar-se-á sempre pelos resultados que conseguem obter em concorrência com os outros. Ao nível da avaliação dos professores, o critério é exactamente o mesmo. O melhor professor é aquele que consegue promover melhores resultados entre os alunos. Os exames nacionais e internacionais serão os instrumentos basilares para a classificação do aluno e do professor. Será também o melhor instrumento para avaliar todo o trabalho docente? Fica aqui a pergunta, que confesso julgo ter múltiplas respostas, muitas delas contraditórias.

1.2. Os critérios intrínsecos à Avaliação docente: objecto; os intervenientes e instrumentos.

Analisado o conceito, é necessário criar o modelo de avaliação com os critérios mais adequados, em que se fundam o objecto da avaliação, se designem os intervenientes que devem participar no processo avaliativo e respectivos instrumentos a utilizar para o efeito.

Parto do pressuposto legal, seguindo de perto o Estatuto da Carreira Docente de 1998, que ainda vigora, apesar do seu estado de coma induzido. Segundo o E.C.D. de 1998, esse processo tem uma dupla componente interna e externa. No espírito do legislador, pelo menos no campo teórico, só assim é possível aquilatar de forma razoável as boas práticas docentes em toda a sua abrangência, complexidade e especificidade. Porém, na aplicação prática destes normativos legais, a realidade observada nem sempre corresponde às expectativas geradas pela Lei, por razões de ordem vária, que impedem a sua concretização num plano aceitável.

Por tudo isto, é necessário que o professor, e não só, se concentre na construção desse modelo, com a definição do objecto concreto que deve ser o alvo da avaliação. Para esta tarefa tem que se sentir mobilizado, interventivo e destemido. Não pode elevar a voz apenas para criticar, tem que ter um discurso firme e alternativo para ser convincente perante a opinião pública, quase sempre com uma postura desconfiada e mesmo hostil. Quem, melhor que o professor, para apresentar uma referência válida e experimentada do perfil profissional que mais se adequa ao paradigma da docência competente que servirá de modelo para a profissão? Julgo que a opinião maioritária vai neste sentido não encontrando alternativas credíveis. Assim sendo, que características deve possuir esse professor? Como será o seu trabalho de preparação, execução e apreciação de todo o ofício docente? Como deverá ser a sua actuação em diferentes contextos? Como deverá ser a sua formação inicial e contínua? Enfim, entre outros domínios, como será o professor ideal? Que referência a seguir? Que tipo de desempenho deverá ter?

Gonçalo Simões (2000, p.12) tenta encontrar uma noção integral de desempenho aplicado à realidade docente, desse esforço resulta o seguinte raciocínio:

“A avaliação pressupõe a recolha de informação para julgar o mérito e/ou o valor do professor, daqui resulta que diferentes concepções do trabalho do professor implicam modos distintos de recolha de informação e diferentes modos de emitir juízos de valor. Implícitas nas diferentes concepções do trabalho do professor encontram-se diferentes noções de objectivos educacionais, de planeamento das actividades, de comportamentos interactivos e de actividades de auto e hetero avaliação. Ou seja, a concepção do que é ser professor condiciona, necessariamente, a recolha e o uso da informação para julgar o mérito e/ou o valor.”

Perante o que foi explicado anteriormente, julgo ser necessário, diria mesmo fundamental, procurar construir o perfil ideal do professor que servirá de paradigma para o processo de avaliação do seu desempenho. Nesse sentido, servirá de exemplo a seguir pelos professores avaliados e a referência ideal que servirá de critério ao avaliador.

1.2.1. O objecto da avaliação: À procura do professor ideal.

Seguidamente procuro edificar, peça a peça, esse perfil do professor ideal, apesar de saber à partida que o edifício ficará sempre inacabado e imperfeito. Recorrendo a um pequeno referencial de especialistas, começo com Isabel Alarcão (2001, p 8-9) que, na Universidade de Aveiro, na sessão de encerramento de uma conferência sobre Práticas Pedagógicas, apresentou de um modo sintético alguns dos itens essenciais da profissão docente, em particular ao nível da valorização do lado reflexivo, construtivista e investigador que o professor deve ter e implementar. Passo a transcrever os pontos mais significativos:

“Esta consciência de que detemos um conhecimento próprio, que nos distingue dos outros profissionais, ao mesmo tempo que nos congrega como corpo, manifesta-se por vários indicadores, de entre os quais destaco:

- a assunção, pelos professores, do seu papel como investigadores do seu próprio campo de actuação;**
- a tendência para a quebra de isolamento profissional evidenciada pela intensificação de actividades em equipa e pela realização de projectos conjuntos;**

- a identificação das dimensões que caracterizam o conhecimento e o pensamento específico dos professores como desenvolvimento de uma teoria explicativa e conceptualizadora da sua prática;
 - uma linguagem profissional cada vez mais própria, reveladora de um saber e de uma cultura partilhados;
 - a consciência da necessidade de formação contínua e especializada, que vá para além da formação inicial;
 - a defesa da relevância de habilitações exigentes, certificadoras da preparação para a docência;
 - o papel argumentativo e crítico que os professores vêm assumindo;
 - a sua maior intervenção, ao nível político e estratégico, nos processos de concepção e organização da escola;
 - a assunção das suas responsabilidades na gestão do currículo escolar;
 - a sua maior interacção com a comunidade onde a escola se insere;
 - a territorialidade partilhada que a escola, como corpo conjunto de professores e alunos, vem ganhando nas comunidades;
 - as preocupações éticas e deontológicas que trazem ao de cima a ideia da criação de ordens de professores, para além dos sindicatos; [...]
- É por isso mesmo, tempo de decidirdes que professor quereis ser.
 Um burocrata, descomprometido com a construção de uma escola viva, reflexiva, em busca da sua identidade própria?
 Uma correia de transmissão de currículos e instruções pensados por outrem, exterior à escola?
 Um mero teórico, que acriticamente executa o seu papel sem atender aos contextos e às pessoas que neles se encontram?"

Isabel Alarcão idealiza um professor reflexivo, participativo na sua comunidade educativa que congrega em si as tarefas de orientador de aprendizagens e projectos, investigador incansável, com uma apetência natural para o trabalho em equipa e para a partilha de saberes e experiências. Um profissional inconformado com o que funciona mal e promotor entusiasta daquilo que está bem.

Com uma visão menos construtivista da educação, Nuno Crato (2006), considera que o professor deve centrar a sua atenção naquilo que é essencial no ensino, devendo ser capaz de transmitir conhecimentos com rigor, clareza e correcção de forma a poderem ser operacionalizadas as competências previstas. Para tal, considera imprescindível uma excelente formação científica no âmbito das matérias que lecciona, ampla cultura geral, avaliação constante e valorização dos conteúdos, do empenho e da disciplina. Na mesma linha prossegue afirmando em tom de lamento, mas sempre inconformado, propondo alternativas (idem p.117):

"Apesar de haver muitos e muitos professores competentes e dedicados, as nossas escolas continuam a formar licenciados que não respondem

**aos requisitos mínimos de formação. Muitas vezes, são estes que entram no ensino oficial, em detrimento dos melhores (...)
No momento em que há tantas escolas e com critérios tão diversos, seria indispensável um momento de avaliação externo, um exame de entrada na carreira de professor.”**

E porque é bom não esquecer as responsabilidades do poder político, Crato (2006, p.121) prossegue, no mesmo estilo pragmático, realçando que:

“Os bons professores sabem o que se deve fazer e tentam fazê-lo. Se muitas vezes não o fazem mais e melhor, essa limitação não se lhes deve. Deve-se sim às imposições avulsas do Ministério, aos currículos desconexos, aos maus manuais escolares, a um ambiente de desrespeito pela cultura e pela educação.”

Num exemplo claro da diversidade de professores que existem no sistema de ensino, parece-me oportuno recordar um estudo de Wise, Darling-Hammond, Mclaughlin e Bernstein, datado de 1984 e realizado em 32 cidades dos Estados Unidos da América, onde são apresentados quatro professores tipo, que se podem encontrar em qualquer estabelecimento de ensino:

- Aquele que encara o ensino como trabalho;
- O que o aceita como um ofício;
- Aquele que abraça o ensino como uma profissão;
- O docente que o eleva ao estatuto de arte.

Cristopher Day (1999, p.100-101) sintetiza da seguinte forma, cada um destes professores tipo retratados neste estudo:

“No ensino como trabalho, o papel do professor é implementar esquemas elaborados, dirigidos e supervisionados por autoridades externas; a introdução do currículo nacional e a evolução das autoridades educativas locais apontam nesse sentido.

Quanto ao ensino como ofício, parte-se do princípio de que existem capacidades específicas e generalizáveis que são definidas por autoridades externas a quem compete um trabalho periódico de inspeção; a introdução de um sistema de avaliação nacional ou local, que incluisse listas prescritivas de competências associadas ao «bom professor», poderia ser uma expressão deste ponto de vista.

Quanto ao ensino como profissão, pressupõe que os professores necessitam de um reportório de capacidades que poderão ser aplicadas de modo distinto, com base numa opinião e decisão autónomas; estas capacidades serão desenvolvidas e supervisionadas pela própria pessoa ou pelos colegas.

Quanto ao ensino como arte, a autoavaliação e a avaliação efectuada pelos colegas dependem de opiniões holísticas que reconhecem a natureza imprevisível e personalizada do ensino.”

Parece evidente que os contextos condicionam em muito os desempenhos. Todos eles são aceitáveis no sistema de ensino desde que cumpram a deontologia da profissão. Tentar encontrar critérios uniformes, gerais e aplicáveis em realidades distintas, não é uma tarefa fácil, nem sequer justa. Ana P. Curado (2002, p.17), refere a propósito que, no nosso sistema de ensino, “pressupõe-se que a mesma política de avaliação de professores poderia ser implementada de maneira diferente nas escolas, consoante as respectivas características organizacionais.” As próprias expectativas da comunidade relativamente à escola e ao papel do professor não são iguais de cidade para cidade como comprovou este estudo norte-americano, não sendo unânime, antes pelo contrário, que dentro da mesma comunidade educativa as perspectivas e expectativas sejam sempre consonantes. A este propósito, Álvarez Méndez (2002), é muito céptico, diria mesmo muito crítico, relativamente à interferência constante da sociedade no funcionamento das escolas, não lhe reconhecendo, em muitos aspectos, conhecimentos, competências e autoridade científica, pedagógica e moral para o fazer. Segundo ele, transmitiu excessivas e inadequadas tarefas às escolas e professores, por motivos de ordem vária, funções essas que lhe competia cumprir de outro modo e não delegar. “Porque a avaliação responde a uma necessidade de conhecer (é própria da intencionalidade formativa que a caracteriza), os agentes sociais precisam da avaliação para saber com clareza como funciona o sistema educativo, enquanto um dos vários sistemas sociais” (idem, p.96). Nos antípodas desta postura temos, Carlinda Leite (2002), que promove essa participação e ingerência do meio local na realidade das escolas como forma de responsabilização e não de demissão.

Essa contextualização da actividade docente é importante e pode condicionar aquelas que deverão ser as práticas pedagógicas, consideradas, correctas no espaço central da acção do professor, a sala de aula. As características dos seus alunos exigem estratégias e metodologias adaptadas às realidades colectivas e individuais e ao diagnóstico correcto dos problemas dos alunos. Curiosamente, e a este propósito, já no século XVIII, um

colaborador próximo do Marquês de Pombal, e mais tarde de D. João VI, de seu nome Monteiro da Rocha, considerava essencial para a programação do trabalho dos professores “os traços caracteriológicos dos alunos (...) uma radiografia da turma” (cit. por Fernandes, 2003, p.50). Mesmo assim existem um conjunto de orientações e princípios que devem ser respeitados e aplicados no processo de ensino/aprendizagem. São referências, paradigmas que devem nortear o trabalho docente com os alunos, geradores de um ensino eficaz e aprendizagens apropriadas. O seu cumprimento adequado e adaptado aos alunos é um factor de sucesso. Portanto será certamente uma das variáveis essenciais a ponderar na avaliação do desempenho docente. Scheerens (2000, p.128-129) faculta-nos uma síntese magistral em que nos enuncia os dez princípios basilares para um bom desempenho do professor na sua actividade lectiva:

- I) Clareza, isto é, o professor deve apresentar de um modo claro e preciso, as competências e objectivos a desenvolver/alcançar e os conteúdos a trabalhar.**
- II) Flexibilidade: diversificar os métodos de ensino e as ferramentas pedagógicas, organizando experiências de aprendizagem e situações de ensino diversificadas.**
- III) Entusiasmo: valorizar o que se faz, evidenciando nos comportamentos verbais e não verbais a alegria de ensinar e a relevância dos resultados.**
- IV) Justeza: evidenciar bom-senso e precisão nas directrizes de orientação para a realização das tarefas.**
- V) Críticas frequentes: formular críticas negativas frequentes sobre o comportamento e os resultados dos alunos conduz ao desânimo, à baixa auto-estima e à desistência.**
- VI) Actividade de indução ao trabalho: suscitar ideias, aceitar opiniões divergentes dos alunos, estimular a curiosidade e a iniciativa individual são processos de activação cognitiva e afectiva que promovem as aprendizagens.**
- VII) Coerência entre o que se ensina e o que se avalia: estabelecer uma correlação clara entre o que se ensina e o que se exige nas fichas de trabalho ou nos testes.**
- VIII) Estimulação: recorrer a comentários e observações estimulantes, à clarificação dos conteúdos essenciais e à realização de *feed-backs* (avaliação formativa) a fim de proceder à regulação da aprendizagem.**
- IX) Variedade: variar o mais possível o modelo de ensino, os métodos de aprendizagem e as interacções cognitivas.**
- X) Tempo: ocupar grande parte do tempo na realização de tarefas, isto é, implicar maximamente os alunos na realização de actividades significativas.”**

Como se constata, pela análise da Lei portuguesa (Perfil Geral dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de Agosto, anexo, ponto II), esta parece ter colhido alguma inspiração nas orientações teóricas, acima referidas, como se pode constatar pela seguinte transcrição:

“1 - O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática social e eticamente situada.

2- No âmbito do disposto no número anterior, o professor: a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente; b) Exerce a sua actividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral; c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares; d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural; e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação; f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional; g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.”

Assim, e com estas orientações para a prática pedagógica, torna-se mais simples a elaboração de uma grelha de observação com os elementos considerados adequados. A avaliação das actividades lectivas, pelo próprio professor assim como por elementos exteriores à própria aula fica facilitada. A observância destes critérios, aproxima-o do ideal de professor, que nos propomos construir.

Em conclusão, posso afirmar, por tudo aquilo que se apurou anteriormente, que estamos perante uma tarefa muito complexa, que procura distinguir o perfil do professor ideal em todas as suas componentes. “Conforme todos deverão concordar, não existe um ideal de professor, parece-nos, mesmo assim essencial, haver regras que devem ser instituídas no sentido da realidade se aproximar do ideal da prática profissional dos professores” (Villa,

1995, cit. por Jesus, 2000, p.11). Neste contexto, reconhece-se que os docentes, na sua maioria, entendem os requisitos necessários, as predefinições que devem acautelar para poderem almejar um desempenho de excelência e para se aproximarem desse ideal. Porém, para além das suas limitações individuais, de natureza diversa, sempre viram o seu desempenho condicionado e analisado, formal e informalmente por diversas entidades: pelo poder político, através do Ministério da Educação, (currículos, decretos, despachos normativos e circulares, exames nacionais, provas de aferição, rankings de escolas); índices internacionais elaborados pela União europeia e OCDE, etc.; pelas expectativas das comunidades educativas; pelos interesses diversos dos próprios alunos entre outros enquadramentos que delimitam a acção do professor, retirando-o muitas vezes da rota que supostamente é a mais indicada. Neste enquadramento tão difuso, parece não ser possível encontrar o tal professor ideal. Penso que a utopia nunca se concretizará, é próprio do termo. Assim, e sem desânimos, já é satisfatório encontrar os traços, mais ou menos, consensuais que o professor deve ter, e que melhor se adequam, a um quadro de referências e condicionalismos que moldam o seu desempenho num determinado contexto político, social, cultural, mental e educativo.

1.2.2. Intervenientes que participam no processo avaliativo.

No que diz respeito aos agentes que devem intervir na avaliação, Pérez-Gómez (1992, cit. por Nunes, 2000 p.6), começa por salientar a importância da reflexão, como essência de todo o processo, porque “implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos”. Porém, e como complementa Jorge Nunes (2000, p.9), “nenhuma reflexão é válida se for apenas auto construída de forma solitária pelo actor”. Assim, o professor apesar de ser, julgo eu, por princípio, consciente, responsável, honesto, dedicado e

preocupado com a apreciação e melhoria contínua e global do seu desempenho e por mais rico que seja o seu universo pessoal, académico e profissional, toda a reflexão deve ser interna e complementada com observações e pareceres externos, só assim é integral e relativamente objectiva. Joaquim Azevedo (2001), corrobora esta posição realçando que a autoavaliação, por si só, é insuficiente e pode ser um factor de descrédito para os docentes, que insistem na rejeição de apreciações do seu desempenho por elementos exteriores à classe. Nos antípodas deste ponto de vista temos, Elliott, (1978, cit. por Day, 1999) que contrapõe da seguinte forma:

“Qualquer processo genuíno de responsabilização pressupõe que os sujeitos são capazes de agir de forma responsável e autónoma. A imposição de restrições e controlos diversos, através de uma supervisão externa, não é coerente com um processo genuíno de responsabilização (...). A associação entre supervisão externa e responsabilização é uma tentativa para legitimar o controlo social sobre a profissão docente e para influenciar através de processos de poder coercivos, e não de processos racionais.”

Este autor britânico surge na linha de pensamento referida na parte inicial deste capítulo, em que se considera a avaliação um acto de observação descritiva com intuítos indicativo e formativo. Porém, vai mais longe, ao defender que esse procedimento não exige, antes prescinde, da intervenção de elementos externos. Uma autoavaliação, reflexiva, consciente, responsável e feita com base em grelhas predefinidas, é suficiente para o professor detectar as suas lacunas e procurar isoladamente ou, voluntariamente, em conjunto com outras entidades, as soluções alternativas para dar resposta às situações concretas que se lhe deparam no seu quotidiano educativo.

Em resumo, se a opção for a primeira, ou seja, não restringir a avaliação ao avaliado, através de uma autoavaliação reflexiva isolada, deve-se procurar os melhores participantes externos no processo de avaliação, de forma a garantir a sua viabilidade e validade. Como refere a propósito Angelina Carvalho (2001, p.46), “ o avaliador ganha um poder enorme, sejam quais forem os critérios, pois estes podem ser interpretados de maneiras díspares e sempre aceitáveis.” E prossegue mais adiante sublinhando “ (...) é necessário

deontologia que assegure isenção, imparcialidade, clareza no método e transparência na apresentação dos resultados.”

Neste âmbito, e pela sua preponderância, seleccionei, segundo alguns estudos de especialistas na matéria e experiências educativas concretas, os seguintes intervenientes que podem participar e intervir directamente na avaliação formativa e sumativa do professor:

a) Um colega de profissão por ele escolhido, habitualmente denominado o «amigo crítico» que acompanha a actividade docente do professor e sobre a qual presta um conjunto de serviços, tais como observação e análise de aulas e respectiva planificação com as intrínsecas experiências de aprendizagem, recursos utilizados e instrumentos de avaliação, assim como nas actividades extracurriculares (Day, 1999);

b) O órgão de gestão das escolas, conforme vários modelos europeus, incluindo o português, que inicialmente delega, numa comissão de professores, a análise do relatório crítico elaborado pelo professor avaliado, sobre o qual é dado um parecer que é confirmado ou rejeitado pelo órgão de gestão, conforme a legislação em vigor;

c) Um grupo de colegas do mesmo grupo docente que segue de perto o desempenho do professor, seguindo o modelo da formação inicial e também uma prática recente de observação e análise conjunta de aulas, denominado «Estudos de Aula» muito em voga no Japão (Cardoso, *Jornal a Página da Educação*, nº161; 2006, p. 21);

d) Um agente determinado pela tutela central ou local da educação, preferencialmente com formação especializada em supervisão pedagógica, que faz visitas periódicas aos estabelecimentos de ensino, elaborando relatórios detalhados da vida da escola e da actividade lectiva e não lectiva do corpo docente. Ou seja, a base da avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor é a inspecção regular da sua actividade pelos órgãos responsáveis pela política educativa, sejam eles locais ou centrais;

e) Ou ainda, uma conjugação de elementos que pode congrega vários dos agentes acima referidos, permitindo um manancial de informações mais

aprofundado e abrangente e, por isso mesmo, uma avaliação mais rica, detalhada, mais participada e menos falível.

Todavia, e como sublinha João Barroso (1990, cit. por Simões, 2000), seja qual for a opção, estamos perante uma avaliação estratificadora que estará sempre ferida pela impossibilidade real da uniformização de critérios em contextos sempre tão diversos. Adiciono a esta impossibilidade técnica e prática, o facto da educação ser uma acção que se realiza conjugando valores, saberes, ideais e opções, que a própria lei prevê particulares e específicos ao meio em que se inserem ao criar os Projectos Educativos de Escola; Projectos Curriculares de Escola e subsequentes Projectos Curriculares de Turma. Tudo isto parece contraditório, mas desde sempre, as dimensões políticas e ideológicas da educação foram tidas como consubstanciais à acção pedagógica, para o melhor e para o pior. Será possível avaliar fora destas dimensões? O que sustenta realmente o discurso da “medição” dos professores? Daqui resultam outro conjunto de questões para reflexão. Neste âmbito, em que a sociedade pretende uma maior participação em todo o processo educativo, incluindo a avaliação docente, Manuela Teixeira (1995, p. 87), expõe em tom irónico: “O professor tem um mandato da sociedade para educar, instruir e preparar as novas gerações atribuindo-lhe um papel análogo ao do missionário e ao do sacerdote”. Ou seja, é a sociedade que elabora os critérios, que constrói os instrumentos e que atribui o papel que o professor deve ter no sistema, é ela que tem, nesta situação de crescente intervencionismo, o direito quase exclusivo de determinar como deve ser a avaliação do desempenho docente. A autora prossegue (idem, p.88) apontando a sociedade (através do Estado Central, pais, Gestão profissional escolar e Autarquias) como condicionadora activa da acção e desempenho do professor, e por isso mesmo, também definidora da melhor forma de o avaliar. O professor deverá ficar de fora do processo enquanto auto-avaliador e passa a ser apenas mero objecto da avaliação. Este tipo de avaliação é, tal como outras, discutível, mas começa a ganhar um número considerável de adeptos.

Como é de calcular, e sem surpresas, alguns deles exteriores à classe docente.

Recordo a propósito da participação no processo de avaliação, as palavras de Licínio Lima (1992 p. 45):

“Qualquer tipo de participação acarreta inconvenientes e não só vantagens. Nenhuma forma de participação é completamente satisfatória e isenta de desvantagens: não se podem menosprezar as dificuldades inerentes. A participação não garante necessariamente uma gestão mais eficaz e competente. Contudo a participação deve ser entendida como um valor, expressivo, irredutível, defensável do ponto de vista ético e moral porque a participação visa objectivos mais vastos que a eficácia.”

Complemento esta síntese lapidar, afirmando que a participação, apesar de não ser a solução para todos os problemas, deve ser promovida, amplificada, aprofundada e alargada ao maior número de agentes possível, é uma forma de responsabilização da comunidade e um contributo para a eficiência do sistema de avaliação. Mas nunca se poderá cair na tentação de excluir o próprio sujeito da avaliação – o professor – ou subalternizar a sua opinião e capacidade reflexiva e regeneradora. Licínio Lima (1988, p.22) reforça essa ideia lembrando que “o conceito de participação surge geralmente associado ao conceito de democracia”.

1.2.3. Instrumentos ao serviço da avaliação docente.

Para proceder à avaliação do desempenho dos professores é necessário criar instrumentos, ou se preferirem ferramentas, de recolha de dados nomeadamente para observar, registar e analisar o trabalho lectivo e não lectivo dos docentes. Neste âmbito, as hipóteses instrumentais são diversas, embora todas elas tenham fragilidades suscitando controvérsia, entre professores e responsáveis pela tutela.

Vejam-se alguns, segundo Paula Campos (2000, p.22):

“Esta avaliação, apesar de complexa, poderá ser concretizada através de diferentes ferramentas de avaliação, quer de carácter formal quer informal, a serem desenvolvidas pela própria escola e a diferentes níveis. Os professores poderão ser mesmo participantes activos na construção destas ferramentas, implicando-se activamente neste processo.

Assim, esta avaliação poderá adquirir diferentes formas e utilizar diferentes recursos de informação: a utilização de um questionário dirigido aos alunos, no qual o professor seria avaliado anonimamente; a análise por turma dos resultados dos questionários poderia contribuir com outros indicadores de avaliação do desempenho individual dos professores, tais como questões de dinâmica de grupo, de comportamento, de resultados escolares, etc; a utilização do grupo disciplinar poderia também constituir um elemento de avaliação relativamente à sua participação nos trabalhos de equipa e nos projectos comuns de participação na escola.”

Temos, por conseguinte, instrumentos de ordem material, perceptíveis, susceptíveis de quantificação, que permitem uma avaliação de carácter formativo ou burocrático, conforme a utilização que é feita pelo avaliador e que incidem sobre aspectos de natureza funcional, mensurável e objectiva, como por exemplo:

-A assiduidade, verificável através do registo biográfico;

-Os resultados escolares dos alunos que podem ser tratados estatisticamente e que podem ser, segundo algumas opiniões, directamente relacionados com a competência e capacidade do professor em obter resultados e promover o sucesso educativo.

Como é óbvio, Este indicador é gerador de polémicas, porque os dados obtidos não devem ser descontextualizados do meio em que se inserem. Tal, torna a sua validação externa difícil, dada a impossibilidade de controlar as variáveis em presença, decorrentes da heterogeneidade discente (imagine-se uma avaliação dos professores, a partir dos resultados dos exames nacionais, esquecendo o enquadramento socioeconómico das escolas em apreço! Certamente que não seria muito justa para uma parte significativa dos professores, colocados em determinadas escolas do país);

- Assente em provas locais, restringindo o universo dos alunos, que teriam deste modo alguma uniformidade. Provas essas, supostamente objectivas, de escolha múltipla (elemento igualmente muitíssimo discutido e controverso, apesar de estarem em vigor em alguns países), com alguns resultados positivos graças ao número reduzido de escolas com características idênticas que são alvo de comparação (Jesus, 2000).

No caso português e segundo os artigos 39º-53º, da secção II, do Estatuto da Carreira Docente 1/98, os instrumentos e intrínsecos critérios previstos para a avaliação do desempenho, podem resumir-se aos seguintes:

- Documento de reflexão crítica, elaborado pelo professor alvo de avaliação;
- O cumprimento, com êxito, de módulos de formação, para efeitos de progressão na carreira;
- A realização de estudos no âmbito educativo;
- A publicação de trabalhos científicos;
- O parecer da comissão de avaliação, nomeada pelo órgão de gestão, relativamente ao desempenho do professor através da análise do documento de reflexão crítica.

A decisão final cabe ao órgão de gestão da escola, que deverá considerar todos os elementos atrás referidos, assim como o conhecimento que dispõe relativamente ao trabalho desenvolvido pelo professor ao nível da actividade lectiva e no desempenho de cargos pedagógicos, directivos e de coordenação.

Para terminar este breve capítulo, penso que devo recordar que no momento em que elaboro esta dissertação, novos instrumentos estão a ser discutidos, pela tutela e sindicatos a propósito das alterações ao ECD, que entrarão em vigor no início de 2007. Sobre esse assunto, julgo ser prematuro avançar com novidades que poderão revelar-se meras especulações, dado o fervor das presentes negociações e a incompatibilidade de pontos de vista evidenciado pelas partes envolvidas.

1.3. Uma visão empírica da avaliação: o contributo do senso comum.

A Avaliação, nas suas diferentes aplicações no âmbito do sistema educativo, conduz-nos para estados de sentir, pensar e agir, geradores, nos diversos agentes directos e indirectos, de acesas polémicas, opiniões diversas, receios tímidos e assumidos e controvérsias salutares. Numa opção discutível,

(e não serão todas no âmbito da Educação) decidi expor, em louvor ao senso comum que chocaria Bachelard, um conjunto de opiniões, sugestões, construções empíricas, analogias, crenças e sentimentos sobre o tema em apreço. Neste campo, tão fértil como é o senso comum, rapidamente verifiquei que um juízo de valor individual, meramente opinativo, quando muitas vezes repetido, ou pelo menos revestido de sabedoria enciclopedista de um daqueles famosos comentadores dos diferentes meios de comunicação social, eleva-se a verdade evidente, objectiva, científica e dificilmente questionável.

Estes especialistas/generalistas, os tais novos enciclopedistas, à boa maneira de Diderot e D'Álembert, em conjunto com o cidadão comum, fazem jus à liberdade de expressão que 1974/75 lhes facultou emitindo incessantemente os já referidos pareceres e opiniões sobre a educação em geral e a acção dos professores em particular. Para facilitar a tarefa opinativa, o ponto de partida é o mesmo diagnóstico deprimente, francamente negativo, da situação educativa e escolar portuguesa, alicerçado não só no INE, e diversos observatórios e institutos dependentes do Ministério da Educação (quando a conjuntura económica e a política do governo julga conveniente), mas também, em estudos estatísticos internacionais da OCDE e da UE (como por exemplo o Livro Branco para a Educação e Formação de 1995 e as Escolas e a Qualidade, de 1991, respectivamente). Como exemplos apresentam-se os seguintes indicadores:

- O elevado insucesso escolar;
- O «falso» sucesso escolar de uma parte significativa dos alunos promovida por uma cultura de facilidade, verificável na falta de qualidade da sua formação no final de cada ciclo;
- Num mesmo nível o falta de rigor e exigência para com discentes e docentes;
- A indisciplina e, em último grau, a violência nas escolas;
- A falta de assiduidade, competência e empenho por parte dos professores;
- o abandono escolar.

Esta última tese, muito em voga, interessa-me particularmente para uma abordagem mais ampla nesta dissertação. Caracteriza-se por ser popular, já

que coloca a culpa num dos elos da cadeia; por ser económica (porque impulsionará certamente uma poupança significativa ao Estado, ansioso por atribuir ao mesmo número de professores uma carga horária superior, pela mesma remuneração) e é de difícil defesa por parte dos visados, pois sofre do corporativismo dos professores que existe e opera de modo contraproducente, promovendo o amparo dos incapazes, dos displicentes, dos pouco ou nada vocacionados para a cada vez mais complexa e exigente tarefa da docência, enfim dos maus professores (pois eles realmente existem e em número incomodamente significativo). Advogar causas perdidas, por uma solidariedade activa ou cúmplice, é pouco proficiente, revela-se prejudicial para a classe em geral, tornando a profissão docente vulnerável à crítica indiscriminada, que trata todos por igual. Mas, tão ou mais importante que isso, coloca em causa o sucesso educativo dos jovens e o futuro do país.

Este tema é promotor de prolixas versões fundamentadas em bases científicas construídas por especialistas ou numa prática empírica quotidiana dos agentes, fazendo jus à tese de Adalberto Dias de Carvalho (1991, p.29) que refere “ Se a educação não pode deixar de ser reflectida teoricamente, mesmo no saber praxiológico, não pode também deixar de ser realizada na prática enquanto «antropologia em acção», demonstrando assim que tudo o que é pensado nesta área tem que ser exercitado na prática, chamando-lhe por isso, “teoria da educação” (Carvalho, 1996, p.159). Um outro autor, ainda mais pragmático da área das ciências exactas, o matemático Nuno Crato (2006, p.10) reforça esta perspectiva praxiológica apadrinhando o seguinte: “Nessas opiniões críticas incluem-se vozes ingénuas ou menos sofisticadas, como as que acusam as «Ciências da Educação» no seu todo, sem perceberem que a pedagogia é necessária, que a reflexão pedagógica é imprescindível para ultrapassar os problemas do ensino”.

Ao avaliarem-se as organizações escolares, as estruturas curriculares, o desempenho de alunos, professores e outros funcionários auxiliares, os projectos educativos, curriculares e as actividades promovidas pelas escolas anualmente, está a tocar-se em áreas sensíveis que reflectem todo o sistema

de ensino de um país e que concorrem de forma decisiva para o sucesso ou insucesso de uma política educativa e, inevitavelmente, para o futuro de uma nação. Todavia, é comum verificar-se entre a comunidade docente e ainda mais entre os nossos representantes sindicais, um receio relativamente a quem avalia e na adopção dos critérios com que o faz. A referida oposição não é gratuita e não é discordante relativamente ao princípio da avaliação docente propriamente dita. Os responsáveis pela política educativa, quando propõem a participação de elementos externos ao professorado, são muitas vezes conotados com o período da ditadura do Estado Novo. Surgem logo visões de fantasmas do passado, na figura de indivíduos cinzentos, antipáticos, repressivos, controladores, autênticos fiscais políticos de dedo sancionatório e vara punitiva em riste e pronta a agirem em nome do regime político, e sem um pingó de inspiração pedagógica ou educativa, e por isso, nunca em defesa da qualidade do sistema educativo. Em suma, um tipo de vigilância em acção que tenta verificar no sistema em questão qualquer tipo de desvio das normas e instruções explícitas e implícitas instituídas pelo *status quo* político, moral e mental vigente. Esta opinião parece-me anacrónica e desfasada da realidade, reconhecidamente necessária, que coloca a avaliação como uma fase essencial de qualquer processo num laboratório dinâmico, rico em experiências e resultados, que possa trazer algo de novo e positivo ao sistema de ensino. Assim esta última postura, enaltece o actual, Estatuto da Carreira Docente de 1998, em que se inscreve, na parte introdutória o objectivo primeiro da avaliação do desempenho: “à consagração de mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente, designadamente no âmbito do processo de avaliação do desempenho dos educadores e dos professores”. Se assim for, nada a temer. Aliás, parece conveniente à dignificação e valorização da profissão docente, incentivando o processo com o necessário aperfeiçoamento instrumental, com a qualificação exigível dos agentes que nela participam, com o incremento do rigor, a procura de uniformidade e isenção dos critérios e pareceres que devem estar sempre bem contextualizados. Neste sentido, Joaquim Azevedo (1994, cit. por Campos,

2000, p.16) afirma:

“Como é que se pode guindar os novos professores a boas prestações profissionais quando não se distinguem entre os demais e quando até se penalizam aqueles que a promovem? Como é que se fomenta o brio profissional numa empresa sem premiar o mérito e a dedicação? Se não há distinção formal entre um bom desempenho e um mau desempenho profissional, se basta que os anos passem para que todos progridam na sua carreira, como é que algum dia incentivaremos a qualidade?”

A avaliação dos professores deve servir, como assegurou Hegel (1994, p.23) nos seus discursos como Reitor do Colégio de Nuremberga, para destrinçar no professorado aqueles que agarram a docência com “alma interior”, à qual chamamos vocação. Ou, pelo menos, salientar da massa dos professores, aqueles que desempenham a sua profissão com responsabilidade, denodo e empenho.

Num pequeno exercício de analogia caricatural num cenário familiar, a avaliação surge-nos como aquele tipo de parente que muita boa gente tem a felicidade de possuir na sua árvore genealógica, mesmo em ramos bem distantes do tronco. As suas características gerais são simples: quase sempre idoso, e por isso experiente, sincero, com o coração e também a Razão «ao pé da boca». Como tal, pouco contido porque a idade permite-lhe dizer o que pensa com autoridade e sem receio de ser mal interpretado. Não tem paciência para meias palavras, tenta usá-las com rigor, critério, boa memória, sabedoria de ancião, espírito crítico, sentido de justiça e oportunidade porque intervém no momento real e não espera pelo ideal, que raramente surge. A este tipo de parente, um avô ou avó, um velho tio ou tia, recorreremos quase sempre em privado, apenas quando, já desesperados pela inaptidão ou constrangimento dos que nos são mais próximos em conseguirem ser inequivocamente francos e frontais, queremos uma opinião sincera, fundamentada e sem anestesia sobre algum assunto, comportamento, ou atitude que tomámos no passado ou pretendemos assumir futuramente.

A avaliação acaba por ter na prática, algumas semelhanças com a analogia anterior: necessária; útil; reguladora; interpretativa; indicativa; formativa; observadora; participativa; construtiva entre outros benefícios profilácticos e paliativos, que todos reconhecemos e aceitamos e, por outro

lado, polémica, geradora de controvérsia, desconfiança e muitas vezes negação contida e mesmo repulsa declarada, que passa pela conotação fiscalizadora; punitiva; inconveniente; judicativa; controladora; hierarquizante, graduadora; uniformizadora; politicamente competitiva; segregadora e por isso geradora, certamente, de alterações significativas no clima de escola, sempre sensível a este tipo de situações que colocam em confronto diferentes tipos de professores com abordagens dispares do ensino.

É inegável que, apesar de se reconhecer a necessidade de se proceder com equilíbrio e bom-senso à avaliação dos professores existe, como apontava Day (1999, p.97) na década de noventa, imagine-se agora, “uma certa suspeita e cepticismo no seio do corpo docente, onde se vive um clima de «mudança legislada» e não de «mudança negociada». A confiança tradicional da sociedade na capacidade dos professores para tomarem decisões sobre o conteúdo curricular e a avaliação tem vindo a ser substituída pela imposição de um currículo nacional e as condições do serviço docente tendem a ser objecto de uma maior regulamentação.” De referir que este autor se reporta à realidade do Reino Unido, (ver com mais detalhe o capítulo relativo à realidade internacional no que diz respeito à avaliação do desempenho docente) em que as directrizes centrais voltam a fazer-se sentir, com maior intensidade, em detrimento da autonomia das escolas. Nós por cá, ainda não chegámos a sentir com eficácia a tão proclamada autonomia, a verdadeira aplicação de projectos educativos exequíveis com os consequentes projectos curriculares autónomos, próprios de cada escola

O referido autor, ainda sobre o receio que os professores sentem relativamente à avaliação, informa que no seu país a tutela da Educação, através dos organismos locais, entretém-se com truques semânticos, retirando a palavra avaliação e colocando no seu lugar os termos análise e desenvolvimento para não gerar a desconfiança nos docentes, tornando o processo mais conotado com a sua formação contínua. (idem)

No nosso país, estamos perante uma situação de crise preocupante, os professores reconhecem a legitimidade da avaliação, mas receiam os seus

métodos, critérios e intervenientes e recusam as consequências negativas que podem advir de uma avaliação negativa. Neste enquadramento e assentes nas contingências orçamentais, os responsáveis políticos, a Comunicação social e a opinião pública, tendem a questionar a validade social da função docente e o respeito e dignidade que cada um supõe ser-lhe atribuída. E não é apenas da Educação que se trata, é também a Saúde e a Justiça (três pilares de uma sociedade evoluída), como factores a subalternizar em prol da boa contabilidade do Estado (sem dúvida, outro factor estrutural de uma sociedade evoluída), cada vez menos providência e cada vez mais à espera da providência divina para garantir os serviços mínimos exigidos.

Mas será possível garantir a participação do professor neste complexo processo de renovação, melhoria, optimização de recursos quando se pretende questionar, reduzir ou mesmo aniquilar alguns daqueles que foram considerados “direitos adquiridos” (coloquei entre aspas propositadamente), não se conseguindo demonstrar, pelo menos aos agentes educativos, a sua eficácia. Muitos, os mais críticos, vislumbram apenas finalidades economicistas e propagandísticas ao entregar à sociedade, numa bandeja de vidro, a cabeça do grande responsável pelo insucesso educativo – o professor. Para tudo o resto fica a declaração de inocência. Currículos; manuais; carga horária; exames; poder político e respectivas políticas educativas, entre muitos outros elementos intrínsecos ao sistema ficam a aguardar no corredor da morte uma nova sentença, porque a bandeja é de vidro e por isso pouco resistente ao atrito.

Para agravar a situação descrita e como complemento da perspectiva anterior, promove-se, cada vez mais, a introdução de lógicas competitivas no interior das organizações escolares, através da avaliação do desempenho, da diferenciação dos salários por mérito, da precarização das relações de trabalho, da substituição das hierarquias funcionais da escola pelo estabelecimento do arbítrio centralista fundado em processos avaliativos controlados por quem detém o poder institucional. Um dos efeitos nefastos mais estudados da avaliação de mérito aplicada em professores, em vários

países do mundo (especialmente anglo-saxónicos), revela que há um acréscimo de individualismo, uma quebra no espírito de colaboração e o incremento de conflitos inerentes ao desenvolvimento de querelas internas sustentadas na defesa e manutenção de posições e interesses dependentes deste tipo de avaliação estratificadora. Esta nova proposta de alteração do ECD, pode conduzir a esta situação. A ver vamos.

Todavia, não se fique com a impressão corporativista que, por vezes, fomenta a ideia da restrição da avaliação à classe docente. Salvaguarde-se o papel imprescindível do professor, sem com isso demarcar de forma inflexível o território. Não se criem barreiras ao exterior. Como já disse anteriormente, tal postura defensiva incentiva a crítica externa, que quase sempre surge com contornos e conteúdos generalistas, considerando os professores um grupo de privilegiados em muitos aspectos e que recusa ver o seu desempenho avaliado por outrem. Sejam eles pais, alunos, inspectores, supervisores, ou qualquer elemento exterior à escola.

Termino, tentando demonstrar, uma vez mais, a importância da avaliação do desempenho docente em simultâneo com as suas limitações, contradições, implicações e perigos subjacentes. Para tal, recorro a duas intervenções públicas de dois especialistas, no *Jornal A Página da Educação*; e a uma perspectiva estrutural da avaliação de um outro autor de referência nesta matéria.

Adalberto Dias de Carvalho, num artigo de opinião (2006, p.10) sobre o interesse e consequências da avaliação do desempenho:

“ (...) antes de mais, nada deverá impedir a avaliação dos professores e as consequências dessa avaliação nas carreiras e nas retribuições. A meritocracia é uma condição do desenvolvimento coerente das sociedades que tem de inspirar a própria educação enquanto motor da democracia e da construção da cidadania. No fundo, para poderem avaliar o mérito dos alunos, os professores têm, eles mesmos, de ser avaliados pelo seu mérito. A avaliação deve ser vivida por todos como uma prática formativa normal para que possa ser transmitida dentro de uma concepção aprofundada da responsabilidade pessoal e social.”

Numa perspectiva que não renega a linha de pensamento do autor supracitado, mas que coloca um enfoque especial no carácter formativo que essa avaliação deve conter, surge José A. Pacheco (1999, p.168), quando

afirma: “Dado que o professor é um adulto que se encontra num processo contínuo de aprendizagem, a sua avaliação não significará mais do que a problematização constante do seu múltiplo processo de desenvolvimento, através de instrumentos de análise do conhecimento profissional que adquire e utiliza”. Em suma, a avaliação, mais do que classificar desempenhos, deve, acima de tudo contribuir para a sua melhoria.

Contudo, e como já expus anteriormente, o desempenho dos professores inclui um conjunto cada vez mais extenso e complexo de tarefas. A actividade docente é cada vez mais exigente e, de certa maneira, afasta o professor da sua função primordial - ajudar o aluno a aprender e desenvolver competências e capacidades. António Teodoro (2006, p. 37) numa entrevista ao referido jornal, aprofunda esta tese e sublinha essa incoerência cada vez mais vincada na actividade docente:

“a maior contradição é que o incremento da actividade dos professores não se situa ao nível do trabalho concreto com os jovens estudantes, na busca de melhores estratégias de aprendizagem, no trabalho colaborativo, mas antes em inúmeros relatórios e justificações, em reuniões, em vigilâncias e correcções de exames e provas nacionais, em recolhas de dados estatísticos e respostas a inquéritos de todos os tipos. O que se produz é um espectáculo, com uma grande condescendência cínica, em que se mostra o que se sabe que as novas entidades reguladoras querem ver. Por outras palavras, fabrica-se um véu e uma máscara sob a qual se continua a agir (e a sobreviver).”

Encerro esta exposição final com um remate paradigmático, em forma de analogia, de Charles Hadji (1994, p.13) que reconhecendo a relevância processual da avaliação em qualquer contexto educativo, compara-a com um termómetro que “permite ver a temperatura, mas não a faz baixar”.

Em síntese, a avaliação é imprescindível... mas não é tudo. Não serve para resolver todos os problemas da Educação, em geral, e do ensino em particular. Só por si, de forma isolada e desenquadrada, não vai melhorar o desempenho dos professores, nem incrementar o seu empenho, dedicação e vontade em desenvolver, de forma contínua, a sua formação científica e pedagógica. Parece evidente, até para o senso comum.

UPT

2. História da Avaliação do desempenho dos professores do início do século XIX à actualidade.

- Introdução

Deste exercício de História, que agora apresento, resulta uma abordagem sumária da avaliação de professores nos últimos 200 anos, que surge demarcada segundo sistemas políticos distintos, representando fases históricas com as suas marcas conjunturais particulares.

Considerei útil incluir este capítulo, não apenas pelo gosto natural relativamente à pesquisa histórica, mas principalmente para poder compreender melhor as expectativas dos professores relativamente à avaliação do seu desempenho nos dias de hoje - principal objectivo desta dissertação.

Demarco-me obviamente, das perspectivas clássicas que apresentam a História como “mestra da vida”, no âmbito de um certo determinismo histórico. Contudo, a contextualização histórica é, e será sempre, essencial para enquadrar qualquer fenómeno, seja qual for a sua natureza. A realidade deve ser analisada de uma forma evolucionista e enquadrada. Os factos e conceitos educativos não fogem a essa regra das ciências humanas e sociais que me parece elementar.

A metodologia que adopto é comum na ciência histórica. Consiste em compartimentar, neste caso concreto os projectos e orientações educativas, relativas à avaliação do desempenho docente, segundo parâmetros políticos. Sei de antemão, por formação, que esta opção suscita algumas reticências entre alguns estudiosos das Ciências da Educação. Joaquim Pintassilgo (2003), investigador da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, é paradigmático, neste contexto, sendo dos autores mais críticos relativamente a este tipo de critério, quando considera os séculos XIX e XX, duas das centúrias mais heterogéneas nas premissas ideológicas, intenções e projectos políticos que são muito difíceis de destringir nas suas componentes legislativas e nas práticas educativas.

Apesar dos riscos e inconvenientes já enunciados, arrisco o desafio e tento compreender melhor o processo indicado, propondo-me visitar as diferentes formas como os professores foram avaliados em Portugal, ao longo dos séculos XIX e XX, partindo da demarcação política, mais concretamente, balizada pelos regimes políticos que vigoraram nestes duzentos anos. Assim, início o percurso com um olhar rápido sobre o século XIX, nas suas fases pré e pós liberalismo, destacando o último quartel de oitocentos que constitui juntamente com a primeira década do século seguinte, os últimos anos da monarquia em Portugal. De seguida, prossigo com uma breve análise do agitado período da 1ª República (dezasseis anos intensos, com boas intenções e, proporcionalmente, escassas acções) a que se seguiu a fugaz, mas eficaz, ditadura militar, iniciada a 28 de Maio de 1926, preparatória da afirmação política, a partir de 1933, de um regime autoritário sustentado nas forças militares e protagonizado pelas forças mais conservadoras da sociedade da época - o Estado Novo. A este longo regime político liderado por António Oliveira Salazar e posteriormente por Marcello Caetano, dedico também um estudo sumário mas que revela os seus pontos essenciais, até ao seu epílogo com o 25 de Abril de 1974. Deste último período, destaco as fases pré e pós Lei de bases de 1986. A primeira com uma abordagem sintética ao, naturalmente conturbado, período pós revolucionário e, posteriormente, com uma apreciação da Lei de bases de 1986, que esteve na origem do sistema avaliativo actual (Estatuto da carreira docente de Janeiro de 1998 e posterior Decreto regulamentar).

De cada período político procuro realçar uma determinada reforma ou acção política concreta no âmbito educacional, mais especificamente na avaliação do desempenho docente. Nesse sentido, distingo o seguinte:

- O pré liberalismo, com a regência e reinado de D. João VI, que marca o final da monarquia tradicional em Portugal, pautando a sua acção pela recuperação dos princípios educativos pombalinos que tinham caído em desgraça com a *Viradeira* de D. Maria I.

- No que concerne ao Liberalismo português, que se implantou com a revolução de 1820, destaco o diagnóstico inicial feito à educação do país, até a aprovação da Constituição de 1822, ao qual se segue um olhar sobre as correntes mais progressistas lideradas por Passos Manuel (1836) e, em contraponto, as tendências mais conservadoras protagonizadas por Costa Cabral (1844). Das décadas posteriores, as importantes reformas de Jaime Moniz, em 1873 e, mais tarde como ministro (1894-95). Realço ainda, da fase final da monarquia, o frenesim legislativo de Hintze Ribeiro que marca o ano de 1901 com a sua pretensão reformista, porém algo inconsequente ao nível da prática.

- Na primeira República, sublinho a reforma educativa elaborada por João de Barros e complementada posteriormente pela comissão liderada por Adolfo Coelho, datada de 1911; e também um conjunto de leis de 1923, conhecida por “Reforma de João Camoesas” que resultaram da compilação de vários estudos e projectos levados a cabo nos primeiros anos da República e muito bem organizados pelo ministro que lhe deu o nome e por António Sérgio, mentor de uma parte significativa das propostas e que acabaria por suceder no cargo de ministro, ao próprio Camoesas, em 1924.

- Durante a ditadura do Estado Novo, enalteço em termos educativos, o seu carácter continuamente repressivo e vigilante e, saliento em especial, pelo seu ineditismo em termos de avaliação do desempenho docente, o ano de 1947, em pleno período de reafirmação Salazarista perante as derrotas do fascismo italiano e nazismo alemão na 2ª Guerra Mundial, com a Reforma Educativa de Caeiro da Mata e Fernando Andrade Pires de Lima, ministros da tutela.

- Nos trinta anos de democracia, os quentes anos de 1974-75, em que Portugal vivia um sentimento ambíguo de incerteza e esperança e o ano de 1986 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo que marcaria de forma vinculada toda a política educativa do Portugal democrático, incluindo obviamente, o Estatuto da Carreira Docente de 1998.

Algumas questões começam a surgir perante este prelúdio sumário que agora apresentei: Será que períodos políticos e ideológicos tão diferenciados, que terminam sempre de forma abrupta, com revoluções ou golpes de estado, tenham gerado sistemas de avaliação de professores muito distintos? Será mesmo assim? Ou permanecerão linhas de continuidade duradoiras que resistem ao fim dos regimes que os geraram? Será que a ideologia política prevalecerá sobre a política económica? Tentarei contribuir, nos próximos sub capítulos, para a resposta a estas questões.

2.1. Do início do século XIX à Revolução Liberal de 1820.

Com D. João VI, a política educativa sofre uma viragem. Mesmo durante a sua regência, a partir de 1792, em substituição de sua mãe com problemas indisfarçáveis de insanidade mental, o monarca vai recuperar gradualmente os homens da confiança do Marquês de Pombal que ainda estavam no activo, apesar de afastados do círculo do poder. Saliento, no âmbito desse renascimento político, D. Francisco de Lemos e José Monteiro da Rocha, colaboradores próximos de Sebastião José de Carvalho e Melo, para o sector da educação. Nesta opção, que vai prevalecer até à sua fuga para o Brasil, aquando das primeiras invasões francesas em 1807, D. João VI, e seus conselheiros mais próximos, reconhecem implícita e explicitamente a vitalidade e valor das reformas pombalinas nos diferentes graus de ensino e dos homens que lhe deram corpo, tentando restaurar esse rumo político com todas as condicionantes orçamentais que o país viveu durante o seu reinado. Como sublinha Rogério Fernandes (2003,p.50), a política joanina está profundamente comprometida com o Pombalismo “na orientação dos assuntos educacionais verifica-se o propósito de reatar o essencial da política pombalina (manutenção do sistema escolar público e gratuito, centralização e estatização da sua administração e financiamento) e, do mesmo passo, o de introduzir inovações educacionais correspondentes a novas necessidades.”

Ao nível concreto do professorado, Monteiro da Rocha apresenta ao rei, que aceita sem hesitações a pretensão, uma proposta de restabelecimento do exame de admissão à carreira docente, em voga durante o governo do Marquês para aquilatar a competência científica e pedagógica dos candidatos. Para além disso, o mesmo proponente defende que o desempenho profissional dos professores, ao longo da sua carreira, deveria ser vigiado de perto e de forma frequente pela inspecção-geral do ensino que, nos seus relatórios sobre as escolas do país, incluiria capítulos específicos sobre a apreciação do trabalho docente (Fernandes, 2003 e Carvalho, 2001). Esta política educativa, vigilante e centralista visava o controle da actividade docente, muito carenciada de bons professores em quantidade e qualidade, e

que, em muitos aspectos, estava desfasada das matérias, métodos e práticas docentes consideradas mais modernas e adequadas na Europa mais avançada, com particular incidência na França.

Neste país de vanguarda residiu, em Paris, Ribeiro Sanches, destacado iluminista do século XVIII e grande defensor das correntes pedagógicas francesas de Rousseau e Montesquieu e do inglês Locke, autênticas referências para o mundo civilizado e tendencialmente laico do século XIX. Segundo Henriques Carneiro (2003), Sanches temia que, para desenvolver o ensino, não bastava reformar os programas, metodologias e criar as condições materiais para práticas pedagógicas de qualidade, era igualmente imprescindível inspeccionar o trabalho dos professores e guiar de forma rígida o seu trabalho docente, para garantir a sua eficácia. Candeias Martins (2003, p.515), corrobora esta perspectiva sobre as preocupações de Sanches e complementa afirmando que, o filósofo e médico português, vê o professor como um instrumento, com uma função concreta: “ educar para a cidadania, para a modernidade e para o progresso no respeito pela ordem vigente ao serviço da Razão (...) através de um ensino centralizado e afastado dos meios eclesiásticos”. Esta perspectiva do iluminista português influenciaria a política pombalina, joanina e liberal, como veremos de seguida.

Com as 3 invasões francesas; com a Corte instalada no Brasil; com o ambíguo auxílio inglês e a conseqüente subordinação aos interesses britânicos, era de esperar o fim do regime de um modo violento e revolucionário – foi o tempo da Revolução Liberal Portuguesa, de 24 de Agosto de 1820 - que inauguraria um novo sistema político promotor de uma monarquia constitucional de semblante liberal, que conheceu diferentes energias e intensidades até 1910.

2.2. Do Liberalismo à última década da Monarquia Constitucional.

O sistema político que se inaugurou em 1820, foi sem dúvida, um período longo e fértil em ideias. Uma vez complementares, outras vezes

contraditórias. Esta abundância de propostas, aliada a várias condicionantes de natureza diversa, estiveram na origem do relativo fracasso, para alguns, rotundo falhanço, para outros, da política educativa protagonizada pelos liberais de oitocentos. O historiador Luís Alberto Alves (2003), sintetiza, da seguinte forma, a conjuntura adversa que os liberais mais voluntariosos tiveram de enfrentar:

- a) Instabilidade política e social, que culminou com a guerra civil entre liberais e absolutistas (1832-34);
- b) Parcos recursos económicos e orçamentais, agravados pela independência do Brasil em 1822;
- c) Um grande atraso estrutural, que se foi alargando ao longo de séculos e que seriam de difícil recuperação num curto espaço de tempo, ainda mais em circunstâncias difíceis como as que se viveram no século XIX.
- d) As divisões internas que minaram a confiança da população nos liberais que, na primeira metade do século, se dividiram entre vintistas e cartistas, mais radicais e moderados respectivamente e, mais tarde, na segunda metade, com as mesmas propensões, entre progressistas e regeneradores.

Perante este panorama tão pouco propício à mudança, quer pela via das reformas, quer pela via das rupturas, o liberalismo, a vários níveis, e em particular na área da educação, acabou por optar pela via do estabelecimento de compromissos, transformando-se, ou melhor, reduzindo-se a um projecto adiado que, em muitos aspectos, programas e propostas reformistas foi aproveitado pelo ideário republicano que germinou em Portugal no último quartel do século XIX.

Todavia, no seu entusiasmo inicial os liberais ansiosos pela mudança, mostraram-se receptivos à opinião dos professores que, tendo sido dedicados apoiantes do movimento vintista, foram apresentando, com denodo e orgulho, propostas inovadoras e radicais, umas realistas, outras utópicas, as quais foram tendo, pelos líderes políticos, alguma adesão ou rejeição. Rogério Fernandes (2003), faz uma súpula criteriosa, seleccionando algumas das mais interessantes ideias que passo a enumerar:

- a) “O abandono escolar (...) seria penalizado através de multas pagas pelos pais dos alunos (...) que reverteriam para os professores” (2003, p.59).
- b) “A caracterização da turma seria um elemento fundamental para a planificação pedagógica dos professores” (ibidem) que veriam o seu trabalho apreciado consoante a persecução de objectivos concretos directamente ligados às características dos seus alunos.
- c) O sistema educativo era essencialmente “vocacionado para preparar as novas gerações para os ideais liberais de cidadania” (idem, p. 62).
- d) Regresso de muitos professores primários aos bancos das Escolas Normais para renovarem os seus conhecimentos científicos e pedagógicos, segundo os parâmetros em vigor na Europa (Fernandes, 2004).

É ainda de realçar, no início fulgurante do Liberalismo, e como incentivo ao desempenho regular e sem falhas graves do professor, a recuperação de um decreto de D. João VI, que determinava uma pensão pecuniária a todos os docentes aposentados que concluíssem 30 anos de serviço docente. O vintismo aproveitou este tipo de incentivo como forma de promover o empenho e dedicação do professor. Rezava assim o artigo da Junta Provisional do Governo em 1821, inspirado na lei joanina: teria direito a pensão quem “reger louvavelmente e sem nota, as suas respectivas cadeiras.” (Carvalho, 2001, p.535) Mais que promover uma avaliação pelo mérito, estabelecia-se uma apreciação do trabalho do professor em que se enaltecia o cumprimento escrupuloso imaculado dos, programas, ideologia intrínseca, na conduta moral e nas tarefas que o Estado lhe incumbia. “Sem nota”, como refere a alínea do decreto supracitado. Ou seja, sem qualquer tipo de contestação ao sistema político, ideológico e instituições liberais e sem erros muito graves na sua conduta profissional, nas suas componentes, moral, científica e pedagógica. Tudo isto em ordem crescente de importância, segundo os critérios mais conservadores do liberalismo luso.

Mais tarde, em 1844, com o governo autoritário de Costa Cabral, em contraposição com as posições menos centralistas dos seus antecessores mais conhecidos, Passos Manuel, em 1836, e, ainda antes, Rodrigo da Fonseca (refira-se sem grande sucesso) defensores, segundo Rómulo de Carvalho (2001, p.561), “que o estabelecimento, manutenção, e conservação de todas as escolas primárias ficavam a cargo das municipalidades que inclusivamente procederiam à nomeação dos professores”, optou pelo caminho da estatização e centralização administrativa do ensino em geral e da avaliação dos professores em particular, seguindo, uma vez mais, a referência educativa pombalina. Os relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública de 1844, sublinham a “necessidade de vigiar as escolas, pelos comissários dos estudos, de modo a garantir a escolha de bons professores habilitados em escolas normais.” (Alves, 2003, p.97). Esta recomendação vem no seguimento de algumas deliberações da tutela educativa, em finais da década de 30, que determinam a impressão e publicação de “tabelas e livros didácticos destinados a guiar (condicionar) a acção dos professores” (Fernandes, 2003, p.65), demonstrativos de um “grande directivismo pedagógico” (idem, p.68).

Um bom exemplo ilustrativo do centralismo autoritário do Cabralismo, relativamente aos professores, é fornecido por um decreto de 1 de Agosto de 1844, que Rogério Fernandes (2004, p.766) oportunamente transcreve:

**“Artigo 10º - os professores de Instrução Superior poderão ser, pelo Governo, exonerados do Magistério, precedendo voto deliberativo do Conselho de Estado, quando o bem do Serviço Público assim o exigir.
Artigo 11º -Os professores de Instrução Primária e Secundária poderão ser, pelo governo exonerados do Magistério, ouvido o Conselho Director de Instrução Primária e Secundária, quando o bem do serviço público assim o exigir.”**

Tudo isto, logo no início do governo de Cabral, demonstra de forma evidente, a vontade do governante em controlar de maneira apertada o desempenho dos professores, sempre vistos como instrumentos de acção que poderiam ter, no âmbito da sua profissão, um papel desestabilizador e promotor de manifestações de animosidade, ou pelo menos de menor adesão às medidas autoritárias por si preconizadas. Na nomeação dos professores, nos diversos pontos do país, existiam recomendações sistemáticas, por parte

dos órgãos centrais do governo, para se proceder a uma análise cuidada do passado político do candidato, sendo mesmo sugerida, a subalternização dos méritos e habilitações científicas e pedagógicas do professor, em detrimento do seu currículo político e ideológico. Foi assim, nos tempos ditatoriais de Costa Cabral: a formação, nomeação, fiscalização e avaliação do corpo docente do Estado, revelavam acima de tudo uma grande preocupação de “depuração” político-ideológica, sem grande amplitude nos campos da promoção de uma melhoria qualitativa do corpo docente (Fernandes, 2004).

Como se atesta com o que precedentemente foi dito, a nomeação e avaliação dos professores, debateu-se sempre com vários problemas. Para além do controlo ideológico do corpo docente existia ainda, e sempre, a estrutural falta de professores com habilitação mínima para a docência, o que limita, ainda mais, a acção apreciativa do governo central relativamente à actividade docente, nas suas componentes científica e pedagógica, não ao nível de adesão ao ideário político, como se viu. Rómulo de Carvalho (2001, p.534) cita, a este propósito, o deputado, Barreto Feio: “Os mestres particulares são úteis ainda mesmo que ensinem mal, porque mais vale saber ler e escrever mal, que não saber.” Perante a míngua de professores, alguns governos liberais deixaram de exigir o exame de admissão à carreira e prescindiram na prática, não na lei, das inspecções gerais às escolas. Deste modo, conciliavam-se os três vectores limitativos:

- 1º) Falta de professores para avaliar;
- 2º) Falta de avaliadores competentes e eficientes;
- 3º) Dificuldades orçamentais sucessivas.

Esta Tríplice Aliança, completou o quadro que impediria a persecução plena do directivismo educativo dos governos liberais. Contudo, continuavam a legislar no sentido de um incremento da vigilância, controlo e inspecção efectiva da organização das escolas e, em particular da actividade docente. A contratação de comissários, inspectores, e subdelegados (sempre em número insuficiente), na periodicidade das inspecções ordinárias, que deveriam ser anuais e na implementação de inspecções gerais extraordinárias, muito mais

abrangentes na análise efectiva das escolas, da sua orgânica, da sua prática pedagógica e do desempenho do seu pessoal docente. Mesmo assim, quando existia um certo desafoço financeiro, o Estado, como menciona Rogério Fernandes (2003, p.67), não deixou de promover algumas “inspecções gerais extraordinárias, nos anos de 1862, 1863, 1864, 1867 e 1875, que sufocavam as escolas com inquéritos e relatórios para preencher”. Cumprindo assim, os desígnios repetidos nos relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública, desde 1844 até 1859, em que se reconhecia a necessidade de existir uma avaliação externa do desempenho dos professores, de modo a garantir as boas práticas e a escolha de “bons professores habilitados em escolas normais” (Luís A. Alves, 2003, p.97). Contudo, esta preocupação vigilante oitocentista, que nasceu no século XVIII, com a reforma pombalina do ensino, inspirada nos espíritos iluminados que, como Ribeiro Sanches clamavam por “inspecção periódica e sistemática das formas, matérias e práticas do ensino” (H. Carneiro, 2001, p.528) de modo a sustentar a sua qualidade, não conseguiu sair do plano das intenções. Como salienta Luís A. Alves (2003, p.97), no liberalismo português passa-se rapidamente “da generosidade das intenções à dificuldade das roturas”. O que fez diminuir o ímpeto intervencionista do Estado, que se contentava em emanar decretos e guiões para os professores cumprirem nas suas escolas a sua rotina docente quotidiana, solução bem mais em conta para o Erário Régio.

2.3. As últimas quatro décadas da monarquia constitucional.

Rogério Fernandes (2004, p. 742), afiança que, o professor em finais do século XIX, através do associativismo e do sindicalismo emergente promoveu “a defesa económica do professorado, mediante a luta pela preservação dos seus interesses materiais, mas nunca o fez sacrificando a defesa da qualidade do ensino, de uma educação que melhor respondesse à sua leitura dos interesses profundos da juventude portuguesa”. Por isso mesmo, reforça o autor, foi chamado frequentemente chamado a intervir nas reformas, prestando

contributos importantes para a construção formal e informal do seu código deontológico que define as normas de conduta a cumprir pela classe docente.

Nesse sentido, mostra-se disponível para restituir algum vigor ao cunho centralista e estatizante do governo participando na elaboração de um decreto assinado pelo ministro Rodrigues Sampaio e pelo Director geral da instrução pública Jaime Moniz, datada de 1873, que visava o controle das actividades desenvolvidas pelos professores durante o ano lectivo. O alcance e aceitação pública desta iniciativa legislativa são visíveis ainda, no início do século XX, em que vigorava sem qualquer tipo de alteração significativa. Esta proposta de Jaime Moniz baseava-se num relatório anual, feito pelo próprio professor, e passava pelo preenchimento detalhado do mesmo, em que se elencavam de forma ordenada, as metodologias de ensino adoptadas, o ponto da situação relativamente ao cumprimento dos programas, as dificuldades encontradas, o desempenho e os resultados dos alunos nas aprendizagens (Ramos do Ó, 2003). O mesmo Jaime Moniz, de modo a evitar a dispersão, o descontrole do corpo docente e visando uma uniformização de métodos e práticas no cumprimento das matérias programáticas, emanou uma circular em que estabelecia as componentes essenciais do trabalho do professor, pelas quais deveriam nortear o seu trabalho. Com base numa notável síntese de Ramos do Ó (idem, p.351-352) passo a citar as suas linhas mestras:

“Na regência das disciplinas importava que os programas fossem «fielmente cumpridos», salvo «qualquer excepção plenamente justificada e autorizada pelo Governo». Mas não se tratava de uma obediência «cega e irreflectida e para toda a hipótese em tudo idêntica». Como há pouco, o respeito pela regra e iniciativa pessoal deveriam marcar a acção docente. Do que se tratava era realmente de traduzir, quer dizer, de proceder a uma execução adaptada, relativamente aos alunos e à duração da aula. Jaime Moniz exigia inteligência na dosagem e mistura dos vários componentes – entre a «ciência», as «disposições legais» e a própria «prática dos professores» - para bem conseguir «fixar o maximum e o minimum do ensino para cada assunto». Ao lado da economia das matérias programáticas surgia a gestão das actividades na sala de aula: metade de cada tempo lectivo teria que ser empregue «em dar as explicações necessárias à inteligência da lição seguinte». Neste particular, o director-geral lembrava que não podia permitir-se ao livre alvedrio de cada um alterar na prática», conforme lhe parecesse acertado, a disposição legal. Um terceiro tipo de recomendações relacionava-se com os exercícios ou os «métodos práticos», como Jaime Moniz lhes chamava. Lembrava aos professores que os exercícios eram os mais «poderosos e eficazes» instrumentos de ensino. E explicava: «tal proposição, que

explicada por palavras, só a inteligência mais elevada, a alcança, torna-se óbvia e evidente para todos, mais persistente na memória, mais gravada no entendimento, se por exercícios práticos a desenvolvem ou aclaram; depois, não basta só saber a regra, senão que convém realizá-la, adquirir o hábito de a aplicar, e isto só com exercícios práticos se obtém». «Os mesmos princípios se aplicariam ao ensino das línguas vivas, que deveria ser feito «por meio da palavra falada». Por fim vinha a questão da disciplina dos alunos. A «boa ordem», a obediência às leis e aos regulamentos escolares», teriam de ser rigorosamente mantidas pelos professores.”

Em finais do século XIX, até à década de 30 do século XX, o relatório e o livro de ponto passaram a ser fulcrais na avaliação do professor, por se considerar insuficiente o diploma académico como factor de selecção e seriação dos professores. Estes instrumentos serão a orientação basilar do avaliador, e assim se vão manter, sem grandes modificações na forma ou conteúdo durante várias décadas. Deste modo, é de relevar a importância do livro de ponto como instrumento de controlo diário por parte da hierarquia, reitor e director de classe do estabelecimento de ensino e, em caso de queixas relativamente ao desempenho dos professores, por parte da inspecção central da instrução pública, que tinha no livro de ponto uma fonte imprescindível para verificar a assiduidade e o cumprimento escrupuloso do programa previsto para as diversas disciplinas. Como prova do carácter essencial atribuído ao Livro de Ponto, Jaime Moniz, em 18 artigos revela a importância deste documento explicitando as suas diversas potencialidades e utilidades (idem). Relativamente ao relatório elaborado pelo professor deveria conter os seguintes itens, assim enunciados por Ramos do Ó (idem):

- a) Planificação das aulas;
- b) Integração no espírito da escola;
- c) Metodologias adoptadas;
- d) Rendimento escolar dos alunos;
- e) Actividades extracurriculares.

Depois de redigido, o documento seria analisado pelo director da classe e posteriormente pelo reitor, que, por fim, o enviaria ao director-geral do ensino secundário.

De sublinhar que a longevidade desta medida muito se deve à participação activa do professorado, na selecção dos critérios, objectos e agentes que deveriam participar no processo avaliativo. Jaime Moniz, antes de deliberar, ouviu diversos pareceres de comissões de professores. Esta fase preliminar, antes da deliberação legislativa, foi essencial para a receptividade e adesão dos docentes à reforma em apreço.

Antes de 1901, e exceptuando as medidas acima referidas, pouco mudou no sector do ensino relativamente ao que foi idealizado pelo Marquês de Pombal. O Liberalismo português, que agora apresentamos nas suas diferentes intensidades, formatos com os seus respectivos protagonistas a partir do seu nascimento em 1820, não alterou de modo significativo o edifício pombalino relativo ao ensino secundário. Os princípios orientadores eram semelhantes (Carvalho, 2003).

No que concerne ao tema concreto deste trabalho e no início do século XX, a avaliação dos professores, ficou-se quase sempre, pela fase inicial da carreira, ou melhor, pelo ingresso. A avaliação dos professores era feita de forma sistémica e contínua durante o período da sua formação inicial, mas mesmo assim, de forma pouco adequada e pouco criteriosa.

Depois de ingressar na carreira o professor prestava contas ao Director da sua escola. O número escasso de pessoas habilitadas para a docência reduzia em muito o campo da avaliação. Já em 1890, Adolfo Coelho (cit. por Fernandes, 2004, p. 589-590) denuncia, aquilo que para muitos era notório:

**“a bagagem científica da grande maioria dos nossos professores é muito limitada (...)
Demais ao maior número faltam conhecimentos de pedagogia. Dificilmente se encontrarão em todo o Portugal dez professores que estejam verdadeiramente ao corrente da ciência da educação e a maior dos secundários e superiores nunca levaram um livro de pedagogia.”**

Mesmo assim, só em casos extremos, o professor se via confrontado com inspecções extraordinárias. Nomeadamente por motivos de queixas insistentes e bem justificadas de pais de alunos, que reclamavam dos excessos no uso de correctivos corporais, ou então por parte dos próprios directores dos estabelecimentos de ensino, umas vezes por incompatibilidades

pessoais, outras por visíveis lacunas profissionais dos professores. Essas inspeções, que careciam de recursos humanos ao nível dos inspectores, muitas vezes eram adiadas, ou feitas de forma apressada e sem grandes propósitos pedagógicos. Por tudo isto, está à vista, e sem qualquer tipo de novidade, que todo o processo avaliativo do desempenho docente enfrentava obstáculos e impedimentos de cunho humano e material, mais do que, por falta de intencionalidade política.

Com o século XX, adveio o ministério de Hintze Ribeiro e o seu ímpeto reformista, em particular no ano de 1901, com as 331 páginas de legislação despachada somente num dia – 24 de Dezembro de 1901 – e que abarcam temas tão diversos como regulamentos hospitalares, Bibliotecas, Caminhos de ferro, Correios, Fazenda pública, museus e ensino. Destaco pela ligação ao tema em apreço, um decreto-lei que reformula o modo como se deverá estruturar a formação inicial dos professores, incluindo a forma como se processará, nesta fase, a sua avaliação, graduação e acesso à carreira. (Carvalho, 2001). Sobre esta Reforma, Nóvoa (1992) enaltece a modernidade, de inspiração francesa, considerada a corrente de vanguarda na época, ao regulamentar o acesso à profissão docente e avaliação do seu desempenho, nos diferentes graus de ensino, exigindo, pelo menos num plano legal, a dupla componente teórica e prática da formação dos seus membros. Evidentemente esta exigência normativa moderou-se rapidamente, devido à, já proverbial, escassez de candidatos e meios, passando a ser apenas um factor de aprovação, e só em casos extremos de reprovação, do seu desempenho e posterior graduação dos professores em início de carreira para efeitos de concurso. Foi assim, no início do século XX, e continuou a ser durante muitos e longos anos atravessando diferentes regimes em apreço, que sempre se debateram com a falta de recursos humanos e materiais.

Num período conturbado em que a monarquia dava os últimos suspiros perante uma propaganda Republicana que não perdoava a mínima falha, aproveitando todos os ensejos e oportunidades para se fazer afirmar como alternativa inovadora, os governos monárquicos da primeira década do século

XX, demonstravam, no âmbito do ensino secundário, alguma energia e um ímpeto legislador de cariz reformista que se prolongará com outro teor ideológico a partir de 1910.

Mesmo durante o governo autoritário de João Franco (1907-1908), este grau de ensino não foi esquecido e a preparação e avaliação dos professores prossegue, com as contingências próprias da habitual falta de meios e com uma gestão governamental de pendor autoritário que pretendia consolidar o poder real cada vez mais desacreditado (Carvalho, 2001). Verificando a exiguidade de professores habilitados para a docência do ensino secundário, João Franco prevê a contratação de seis professores estrangeiros, que tragam consigo um manancial de conhecimentos de pedagogia actualizados que contamine positivamente a prática docente em Portugal. Este projecto que acabou por ser inviabilizado pelas consequências políticas do regicídio de D. Carlos em Fevereiro de 1908, permite detectar, num período de grande fervor patriótico, o relativo fracasso da aplicação prática do modelo de formação e avaliação preconizado na Reforma de 1901.

O governo constata-o e reconhece-o publicamente ao admitir a necessidade de procurar no estrangeiro professores competentes, capazes e modernamente habilitados para a docência (idem). Dois anos, oito meses e dez dias após o Regicídio terminam mais de sete séculos de monarquia em Portugal com a revolução de 5 de Outubro de 1910. Chegava a era da «Educação Republicana».

2.3.1. A Avaliação dos Professores na sua formação inicial entre 1901-1910.

É de realçar ao nível da apreciação integral, contínua e sistémica do desempenho dos professores a fase inicial da sua carreira. É talvez o momento em que o jovem professor tem um acompanhamento mais próximo, mais interessado e mais efectivo por parte de docentes que, pelo menos no campo teórico, pelos seus conhecimentos pedagógicos e educativos e pela

sua experiência docente, melhor avaliam o trabalho dos candidatos à profissão docente. Nesta perspectiva, é possível afiançar, pelo menos em termos legislativos que a reorganização do curso superior de Letras no ano de 1901, é um padrão na institucionalização da nomeação, formação e avaliação inicial dos docentes do ensino secundário no nosso país. Até então, a selecção dos professores para as escolas secundárias, na época denominados Liceus, processava-se recorrendo a exames públicos, excluindo a exigência de qualquer habilitação científica, académica, pedagógica ou profissional. Esta reforma de Hintze Ribeiro, impôs, pelo menos teoricamente, três componentes basilares da formação de professores, que passam pelos conhecimentos científicos, pelas noções de pedagogia e pela a prática pedagógica propriamente dita, que serviria como aplicação concreta dos saberes e competências adquiridas e posterior avaliação desse mesmo desempenho que teria um peso significativo na sua classificação profissional (Pacheco, 1999).

Com esta Reforma de 1901 a monarquia constitucional tenta compatibilizar o moderno e aplaudido modelo francês de formação à débil realidade portuguesa. José A. Pacheco (ibidem, p.68):

“Reconheceu-se, então, que o modelo de formação de professores dos cursos superiores de Letras e Ciências viria a colmatar uma série de necessidades, assim inventariadas: conferir uma habilitação legítima para o magistério de diferentes disciplinas dos Liceus; afiançar os intuítos profissionais do professor através de uma estrutura dos cursos superiores que mantenham um fim científico, isento de acção perturbadora ou nociva proveniente de qualquer «empirismo prático»; combater o excesso da fadiga intelectual devido à falta de conhecimentos pedagógicos dos professores.”

Nesta década até à extinção da monarquia em 1910, tenta-se implementar esta reorganização do curso de Letras que serviria mais tarde de inspiração para os Cursos de Ciências. Tal só sucederia realmente, em 1905, com o despacho regulamentar de 29 de Agosto de autoria do ministro Eduardo José Coelho (Carvalho, 2001). Assim, os pretendentes à profissão docente teriam as seguintes disciplinas de cariz pedagógico: - Pedagogia do Ensino Secundário e História da Pedagogia. Para além destas, o candidato a professor estava obrigado a realizar semanalmente uma conferência sobre a temática da sua disciplina. Tudo isto conjugado com a iniciação ao exercício do

Ensino Secundário nas instalações da Escola Superior de Lisboa, com alunos reais requisitados expressamente ao Liceu central. (Pacheco, 1999).

A forma de avaliação final destes alunos, ao fim de quatro anos de formação académica com a inclusão das referidas disciplinas e com a preparação prática a nível pedagógico a decorrer no último ano, consistia na apreciação conjunta de quatro elementos considerados reveladores da competência, ou não do candidato. Segundo o mesmo decreto-lei, de 24 de Dezembro de 1901, artigo 15º (cit. por Pacheco, 1999, p. 70) passo a transcrever os quatro instrumentos de avaliação do desempenho dos professores na sua fase inicial da carreira:

- “1º) Um exame vago sobre as disciplinas das cadeiras de secção que o examinando frequentou e sobre as disciplinas das cadeiras de pedagogia e de História da Pedagogia e em especial metodologia do ensino;
- 2º) Um argumento sobre a interpretação crítica de um texto literário...;
- 3º) Uma lição, para alumnos de instrução secundária, sobre um ponto tirado à sorte com três horas de antecipação e pertencente ao programa lyceal correlativo à secção que o examinando frequentou. A lição dura meia hora;
- 4º) Uma dissertação sobre um ponto de didáctica do ensino secundário, à escolha do examinando.”

No final deste processo e obtido o sucesso pretendido considerava-se o candidato habilitado para o magistério secundário na sua área académica específica (Ferreira Gomes, 2001).

Este modelo de formação e avaliação dos candidatos a professores na sua fase inicial da carreira, vai manter-se no seu espírito e essência nos 16 anos da 1ª República, apesar de se constatarem algumas deficiências na prática quotidiana deste formato, quer pela inépcia pedagógica dos agentes envolvidos (formadores e estagiários); quer pela constante falta de recursos disponíveis. Todavia, no entender dos diferentes ministros republicanos responsáveis pela pasta do ensino em Portugal, o problema do ensino não residia propriamente, neste arquétipo formativo que, na sua base, era semelhante aos modelos franceses tão aplaudidos na época.

2.4. Os dezasseis anos da 1ª República.

Como já disse anteriormente, não é tarefa fácil estudar o curto período da 1ª República. As interpretações sobre tudo o que se passou são díspares, por vezes contraditórias. Foram apenas 16 anos que se iniciaram violentamente, de modo sangrento, mas que não cortaram, pelo menos no âmbito da educação, com as raízes do passado. A árvore foi derrubada mas ficaram as raízes.

As dificuldades de fazer a História da Educação da 1ª República devido à visão pessimista desses dezasseis anos construída pelo Estado Novo (Grácio, 1988 e Torgal, 1989), não me impede de observar uma certa continuidade no panorama da preparação, avaliação e contratação de professores do ensino secundário no que concerne aos princípios orientadores legislados por Hintze Ribeiro em 1901, e também nas directrizes anteriores, de Jaime Moniz, datadas de 1873. Nem mesmo as diversas comissões criadas para fazer o diagnóstico e possível tratamento da situação geral do ensino: 26 de Junho de 1911; 17 de Dezembro de 1915; 14 de Julho de 1918, ou mesmo a compilação legislativa de 17 de Abril de 1917 (Carvalho, 2001), colidiram com os aspectos mais marcantes e que se mantiveram em vigor durante os dezasseis anos incompletos da 1ª República. Mesmo a única grande reforma feita durante a 1ª República no âmbito do ensino, datada de 1923, não substituiu os princípios basilares da legislação de 1901 e de 1873, relativa à formação e avaliação de professores deste grau de ensino.

No que concerne aos primórdios do regime republicano, ressalto um relatório que servirá de base a algumas das primeiras medidas republicanas para o ensino, da autoria do ministro João de Barros. Este documento é relevante, mais pelo diagnóstico que apresenta do que pelas medidas concretas que propõe, para reformular o edifício educativo da jovem República. Assim, e para além do retrato negro com que nos apresenta o panorama da educação em Portugal, os Republicanos assentam neste documento de Março de 1911, as referências gerais, demasiado vagas, julgo eu, que deveriam nortear a actividade docente que Maria de Jesus Sousa (2000, p.81), num exercício de síntese transcreve da seguinte forma:

- “- No desenvolvimento do carácter, pelo exercício permanente da vontade;
- Ao lado da máxima liberdade a máxima responsabilidade;
- Amor com o conhecimento das cousas, o amor reflexivo e consciente (...);
- Justiça entre os Homens e promoção da dignidade dos cidadãos;
- No exemplo prático da solidariedade (...) o Homem só é digno desse nome, quando é útil a si e aos seus semelhantes e segue o método de favorecer os seus intentos, sem nunca lesar os dos outros.
- O professor deve ter uma postura moral e competência irrepreensível ”

Em 1915, os Republicanos revelam, em letra de lei, o seu lado menos tolerante ao promulgarem decretos que promovem a vigilância apertada sobre a ideologia política de todo o funcionalismo público, incluindo obviamente os professores. Diz assim, a lei 410, de 9 de Setembro de 1915 (cit. por Carvalho, 2001, p. 703-704):

“ Desde a data da sua promulgação da presente lei, não pode ser provida em qualquer cargo dos estabelecimentos de ensino, seja qual for a o ramo de instrução, nem ser inscrita no professorado livre, qualquer pessoa que não tenha provado por actos e factos a sua franca adesão às instituições republicanas e o seu respeito e acatamento à Constituição e às leis da República Portuguesa.”

Fica aqui registado o lado mais intransigente da 1ª República, pouco democrática e nada condescendente com a crítica, ou a mera opinião divergente típica de uma sociedade plural.

Em 1923, nova tentativa desesperada para mudar o rumo das coisas. João Camoesas, ministro da Instrução (depois designado ministro da educação) apresentou uma Reforma global para o ensino no nosso país. Esta reforma tentava, sem êxito na prática, despertar o país a nível educativo e cultural, para as contingências económicas e sociais do pós 1ª Guerra Mundial, que tinham contribuído, ainda mais, para o nosso atraso relativamente aos países mais desenvolvidos. Como o próprio o escreveu no preâmbulo do Estatuto da Educação Pública de Junho de 1923 (cit. por Carvalho, 2001, p.698) a continuação desse atraso traria consigo “a pena de um autêntico suicídio nacional”. Esta reforma contou com contributos diversos dos quais destaco individualmente - António Sérgio – um dos principais mentores do projecto e colectivamente a classe dos professores, chamados, uma vez mais,

a colaborar com os seus pareceres e comissões. Nada foi esquecido nesta verdadeira Reforma Educativa, que pretendia atingir e reorganizar todos os graus de ensino, do pré-primário ao superior, nas suas diferentes componentes. No que concerne ao professorado foram introduzidos novos critérios de exigência, com repercussões mensuráveis no seu estatuto e remuneração. Recorro novamente a Rómulo de Carvalho (idem) para enunciar 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 novo período 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 de currículos e metodologias pedagógicas actualizadas;

f) A garantia de pensão de aposentadoria, igual ao último salário auferido, ao fim de 25 anos de bom desempenho ao serviço do ensino.

No final, nada foi levado à prática, o ministro caiu pouco tempo depois. No entanto, ficou o documento histórico que servirá de inspiração a outras reformas, e a outros protagonistas políticos da mesma linha republicana, ou de outros quadrantes ideológicos. João Camoesas e António Sérgio que se lhe seguiu na pasta, foram incapazes de lidar com a turbulência social, a instabilidade política e a míngua financeira que tolhia a intencionalidade reformista republicana e incentiva o gérmen da revolta que surgiria poucos

anos depois pelas mãos e armas dos militares, meros instrumentos da indiferença e insatisfação popular.

Esta reforma é um notável exemplo daquelas que foram algumas das características dominantes da 1ª República: um inegável talento para elaborar diagnósticos; a inquestionável intencionalidade reformista e a capacidade de ouvir, dialogar e mobilizar. Segundo, Nóvoa (1992, p.17), e ao nível da profissão docente, com a liberdade de expressão e associação:

“A I República criou as condições políticas para uma agudização do conflito acerca do estatuto da profissão docente. A ambição republicana de «formar um homem novo» concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo: só no contexto de um maior prestígio, qualificação e autonomia era possível desempenharem-se desta missão; mas o que estava em jogo era demasiado importante para que o Estado abdicasse de uma intervenção persistente”

Assim o poder político, neste caso republicano, continuou a guardar para si o papel de formador e avaliador, garantindo o controlo do formato e conteúdo académico e pedagógico da formação e fiscalização da acção dos professores do ensino primário e secundário.

Tendo em consideração que as mudanças propostas em 1923 não chegaram a ser aplicadas, interessa agora saber como se processava realmente, a avaliação do desempenho docente durante os 16 anos da 1ª República. Eis a resenha do processo. Após aprovação no estágio, que irei desenvolver de modo particular no próximo sub capítulo, o candidato a professor, para concluir com êxito a sua formação deveria realizar um exame de Estado, nos primeiros dez dias do ano lectivo logo a seguir à conclusão do segundo ano da sua preparação pedagógica. Este exame era decisivo na avaliação do professor e só a sua aprovação permitia o acesso ao período probatório. Este exame de Estado era a forma encontrada pelo poder político para testar, com critérios uniformes e de modo isento, todos os candidatos de uma forma imparcial e justa.

Depois de dois anos de exercício em regime de período probatório, o docente passava à categoria de extraordinário, podendo concorrer com os demais do seu grupo de ensino às vagas nacionais, sendo a graduação feita por antiguidade. Após colocação neste concurso conquistavam o estatuto de

professores ordinários (Ferreira Gomes, 2001). Assim se conclui, que a formação e intrínseca avaliação inicial dos professores durante a 1ª República, sofre, tal como a generalidade das reformas educativas do mesmo período, de um problema de aplicabilidade, apesar da instrução pública ser considerada pelos políticos republicanos, como era aliás seu apanágio ideológico, como uma das principais prioridades da 1ª República e um dos factores que a distinguiria da defunta monarquia (Sousa, 2000).

Termino este capítulo com uma síntese paradigmática de um dos grandes estudiosos portugueses do período político em apreço, Oliveira Marques (1980, p.87-88) que passo a citar:

“Apesar de tudo isto, a falta de meios materiais impediu a efectivação de muitas das medidas preconizadas, pelo menos com aquela velocidade que tanto os governantes como a opinião pública desejavam. Se o grande mérito da República esteve em fornecer a legislação e o enquadramento indispensáveis para uma revolução cultural em Portugal, a escassez de verbas sempre impediu a abertura de novas escolas ao ritmo necessário, e dificultou o recrutamento de professores e o apetrechamento de bibliotecas, laboratórios e outros centros de pesquisa. Uma pequena parcela desta legislação progressista foi posteriormente renegada por alguns governos mais conservadores, ou quando circunstâncias políticas e económicas obrigavam o Estado a intervir.

Complemento esta resenha enaltecendo o papel de Bernardino Machado, Afonso Costa, Adolfo Coelho, João Camoesas, António Sérgio e Leonardo Coimbra entre outros que representam alguns dos republicanos, mais activos em termos da idealização de projectos reformistas que acabaram por colidir com os eternos impedimentos nacionais: os dramas orçamentais; a perversa instabilidade política que confundia democracia, pluralismo e alternância no poder com quezílias, intrigas, desestabilização e falta de coerência; e a incapacidade de lidar com as corporações, apesar de existir vontade de dialogar.

2.4.1. A Avaliação dos Professores na sua formação inicial durante a 1ª República (1910-1926).

Como já disse, existem contratempos e impedimentos na estruturação da História da Educação da 1ª República devido à visão derrotista deste

período consolidada pelos ideólogos do Estado Novo. Tal adversidade, não me impede de observar uma certa continuidade no panorama da formação inicial de professores nos alicerces legislados por Hintze Ribeiro em 1901. Nem mesmo as diversas comissões, já citadas, criadas para fazer o diagnóstico e possível terapia da situação geral do ensino, apresentaram propostas que fossem no sentido da abolição ou reorganização profunda do sistema em questão.

Como prova disso foram criadas duas Escolas Normais superiores anexas às faculdades de Letras e Ciências de Coimbra e Lisboa respectivamente, já idealizadas no final da monarquia, de modo “a promover a alta cultura pedagógica e habilitar para o magistério dos Liceus (...)” (Decreto de 29 de Maio de 1911, cit. por Pacheco, 1999, p.71). Ambas as escolas só viriam a funcionar, quatro anos após a sua criação legal, devido à necessidade de se proceder à transição dos alunos já inscritos nos cursos que concediam habilitação para a docência no ensino secundário e que, segundo Ferreira Gomes (2001,p.219),“se comprometiam a pagar as gratificações correspondentes às novas disciplinas, visto não haver ainda no Orçamento do Ministério da Instrução Pública verba destinada a essas despesas. Novamente a falta de dinheiro condiciona a intencionalidade da política educativa, agora dos Republicanos. Se a falta de meios em gerir esta fase transitória não é nada original, é antes um obstáculo recorrente. ”A novidade destes estabelecimentos de ensino é que tentam congregar de forma mais sistematizada as componentes académicas e pedagógicas. Ao completar três anos de formação académica de cariz mais teórico, numa faculdade de Letras, ou Ciências, o bacharel, candidato a professor, depois de prestar as necessárias provas, ingressaria numa das Escolas Normais onde, em dois anos, teria a devida preparação pedagógica. Esta preparação supostamente abrangente seria, como explica Fernandes (1988, p.103), “A formação de professores como a fase propedêutica do próprio ensino”. Desta constavam, no primeiro ano, as seguintes disciplinas assim discriminadas e explicitadas por Pacheco (1999, p.71):

**“- 3 anuais: Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimental), História da Pedagogia, Methodologia geral das sciencias do espírito, Methodologia geral das mathematicas e das sciencias da natureza;
- 5 semestrais: Psychologia infantil, Theoria da sciencia, Hygiene geral e especialmente Hygiene escolar, Moral e Instrução cívica superior;
- 2 trimestrais: Organização e legislação comparada do ensino secundário e Obras auxiliares e complementares da escola.”**

Mantém-se, como se pode verificar, o formato da Reforma de 1901 com as conferências semanais sobre os conteúdos curriculares dos respectivos cursos ou sobre obras pedagógicas dos grandes educadores. No primeiro ano de preparação pedagógica, o candidato teria ainda de efectuar os seguintes trabalhos de carácter prático (idem, p.72): “Exercícios escritos nas aulas, sobre pontos escolhidos pelos professores; preparação de lições modelos (...), seguidos de uma crítica raciocinada. (...); exercícios de pedagogia experimental e estudos de psicologia infantil”.

Quanto à nomenclatura das cadeiras de carácter pedagógico verificam-se alterações, sem com isso mudar muito a sua proposta curricular, ou formas de avaliação que continuam a veicular os modelos pedagógicos e práticas processuais francesas. (F. Gomes, 2001).

Para o segundo ano estava prevista a iniciação à prática pedagógica com dupla componente: uma metodologia específica da disciplina e o exercício da docência, de forma orientada, após uma primeira fase de observações continuadas, comentadas e debatidas em grupo até finais de Dezembro das aulas dos professores dos liceus. No resto do ano lectivo o ensino será exclusivamente exercido pelos candidatos, através da leccionação e avaliação das matérias sob orientação e vigilância atenta por parte dos «professores dirigentes» (Pacheco, 1999, p.73). Em ambos os anos os candidatos a professores deveriam participar em visitas a monumentos, museus, fábricas, instalações eléctricas entre outros pontos com valor educativo (F. Gomes, 2001). Esta participação deveria ser activa, quer na planificação, organização e execução e não apenas como mero observador passivo. Desta forma, contava igualmente para a avaliação do seu trabalho como docente (idem).

Numa fase final do percurso de acesso à carreira e para aceder à habilitação pedagógica, o bacharel em Ciências ou Letras deveriam propor-se

a um concurso de admissão, criado para regular o número de matrículas e adequá-lo à realidade e necessidades do sistema educativo da época. Caso fosse admitido o “estagiário” era remunerado conforme a tabela auferindo um salário equivalente a um professor provisório, sendo-lhe atribuído um horário lectivo equivalente. Ou seja, no mínimo 14 horas lectivas (Pacheco, 1999).

Em resumo o estagiário seria, nestes dois anos, alvo de uma avaliação contínua, atenta, rigorosa e sistémica que englobava inúmeros itens, critérios, agentes e instrumentos considerados essenciais para a apreciação do seu desempenho como docente e que serviriam de referências incontornáveis para toda a sua carreira de professor. De facto, nunca mais seria avaliado como o foi neste período da sua vida académica e profissional.

2.5. O Estado Novo e a Reforma de 1947.

Depois da queda da 1ª República, através de um golpe militar peculiar, iniciado em 28 de Maio de 1926, quase sem oposição e uma adesão condescendente por parte da sociedade civil que permitiu aos revoltosos marchar sobre a capital sem derramamento de sangue ou necessidade de gastar munições, estavam criadas as condições para se instalar em Portugal um regime sustentado pelos militares mas dirigido pelos sectores mais conservadores da sociedade portuguesa da década de trinta.

A ditadura militar (1926-32), sofreu inicialmente dos mesmos problemas de instabilidade e choque entre os protagonistas do golpe. A penúria do país a nível económico e financeiro, obrigou os militares a recorrer em 1928, a um especialista em finanças públicas que colocasse as contas do Estado em ordem. Esse homem seria Salazar, e o fim do seu mandato só seria determinado pelas incontornáveis leis da vida. Em 1932, como Presidente do Conselho, e no ano seguinte com o plebiscito à nova Constituição estavam

criadas as condições para se inaugurar uma nova era em Portugal – O Estado Novo – mais tarde apelidado de Antigo Regime.

Ao nível do ensino e mais concretamente do professorado a ditadura militar ficará na história pelas perseguições aos professores mais notáveis, quase sempre com motivações de ordem política e pelo decréscimo de efectivos docentes, resultantes de um conjunto amplo de encerramentos de escolas (Carvalho, 2001).

Com o Estado Novo, as perseguições políticas vão continuar entre os professores mais opinativos. A este propósito, recorro novamente à afirmação de António Nóvoa (1992), quando refere, que a profissão de professores está na actualidade sob o fogo cruzado das mais diversas acusações, críticas e depreciações da sociedade através de miras diversas que passam pelo poder político, económico e mediático entre outros não é exageradamente problemático imaginar os tempos difíceis que os professores portugueses enfrentaram durante o longo período repressivo do Estado Novo.

Com a sua inegável e invulgar inteligência, o professor Oliveira Salazar alicerçou, construiu e aplicou um projecto com consistência política que corporizava um modo de ser e pensar de um certo Portugal caracterizado pela tacanhez da visão e pequenez de ambição, pelo provincianismo de inspiração rural e por um anacrónico catolicismo marcado por uma ortodoxia asfíxante.

Em suma, “um elogio do mundo orgânico, ordeiro e doméstico” (Resende, 2003, p.281) No final da década de vinte e durante os anos trinta, a forma como a elite intelectual e política do poder encarava o ensino é sinistramente elucidativa. Senão vejamos alguns exemplos: “um acto de corrupção dos verdadeiros ideais lusitanos”; pois “Felizes aqueles que não sabem ler”, como afirmou duplamente convicto o Conde da Aurora, na altura figura social de relevo. (cit. por Carvalho, 2001, p.727). Alfredo Pimenta, historiador distinto na época, complementava este princípio ideológico com a afirmação “ Abrir uma escola é abrir dez cadeias”, que se enquadra na oposição aos ideais educativos da 1ª República que propagandeavam, “abrir uma escola é fechar uma cadeia” (Gal, 2004, p.148), concluindo com mais uma

pérola: “o povo português [analfabeto] já sabe demais” (cit. por Carvalho, 2001, p.726-727). A mesma lógica enforma o pensamento do escritor João Ameal, que refere com um misto de nostalgia e esperança no futuro, “felizes os que esqueceram as letras e voltaram à enxada” (idem, p. 727), pois como enaltece com vigor, a também escritora Virgínia de Castro Almeida, “A parte mais linda de Portugal são os 75% de analfabetos” (idem, p. 726).

Numa entrevista a António Ferro, Salazar sintetiza esta linha de pensamento dos intelectuais da época, ou se preferirem do regime, ao afirmar que, “é mais urgente formar as elites do que ensinar o povo a ler” (idem, p.728). As próprias leis emanadas do Ministério que tutelava o ensino eram paradigmáticas como fica ilustrado neste elogio ao analfabeto, inscrito no preâmbulo de um decreto de 1939, do Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, “ (...) pela sua riqueza instintiva, pelas condições da sua existência e da sua actividade não sentem necessidade de saber ler” (Gal, 2004, p. 153).

É neste contexto, não muito propício ao verdadeiro e efectivo combate ao analfabetismo, que surge a Reforma educativa de 1947, do Ministro Pires de Lima e do seu antecessor Caeiro da Mata. Apesar de não ser mais do que um conjunto de leis avulsas em que se inscrevem uma congregação de inúmeras intenções sem uma interligação lógica e coerente, conseguiu, mesmo assim, estabelecer alguns critérios considerados basilares para uma, supostamente eficaz, avaliação do professor.

Visto como um possível instrumento de um mal, identificado como o comunismo ou influências modernas estrangeiras, o professor deveria ter a sua prática docente e social bem controlada de modo a ser um agente do regime a trabalhar em prol do mesmo na perpetuação dos seus inquestionáveis valores e padrões morais (Carvalho, 2001). Como salientam com muito propósito José Augusto Pacheco e Maria Assunção Flores: “A Reforma Educativa de 1947 implicou a introdução de um complexo sistema de controlo, coordenado pela autoridade absoluta do reitor e concretizado pelos directores de ciclo, inspecção, manual e avaliação nacional “(1999, p.183).

Já no início da década de trinta, com o ministro da Instrução Pública, Cordeiro Ramos, se tentou definir os critérios que distinguiriam o bom do mau professor, através de dois decretos: o primeiro, mais precisamente uma circular de 24 de Abril de 1931, em que se convidavam os professores a emitir por escrito os seus pareceres sobre um “boletim de classificação dos serviços docentes”, que instituía cinco itens sobre os quais se faria a avaliação do seu desempenho, a saber:

- 1) Identificação, a preencher pelas secretarias das escolas;
- 2) Caracterização geral das turmas entregues ao docente e planificação lectiva e relatório das actividades desenvolvidas;
- 3) Currículo vitae do professor;
- 4) Apreciação global do desempenho do professor pelo director de classe, através da análise minuciosa do livro de ponto, das fichas de trabalho, dos instrumentos de avaliação, da assiduidade e pontualidade dos cadernos diários e das próprias aulas, estando prevista a sua assistência, entre outros elementos considerados relevantes para o efeito.
- 5) O parecer final do Reitor, versando sobre os mesmos elementos referidos no ponto anterior.

A circular de 11 de Abril de 1932, um ano após o anterior decreto, constata os inconvenientes deste tipo de avaliação baseada na subjectividade do avaliador que tem muitas vezes o defeito de confundir a avaliação do professor com a avaliação do estabelecimento de ensino pelo qual responde, como responsável directo, perante o Ministério. Pelas razões expostas, ficaria suspensa esta experiência que teria novo fôlego legislativo com a referida Reforma de 1947. Esta, reafirmava a avaliação do professor como algo intimamente ligado à inspecção externa, considerada essencial para eliminar a carga subjectiva e tendenciosa dos Reitores, disponibilizando assim elementos objectivos que serviriam para fiscalizar com eficiência o funcionamento das escolas e classificando e graduando o seu corpo docente (Pacheco e Flores, 1999).

Com este pacote legislativo o inspector teria uma tarefa estruturante no processo de avaliação cabendo-lhe a si, e no respeito pelos critérios estabelecidos na lei, a uniformização do método a aplicar. Os resultados seriam certamente mais condizentes com o que se pretendia. Ou seja, a concretização de um duplo objectivo: controlar, com objectividade e rigor a qualidade do sistema educativo e o respeito efectivo dos seus agentes pedagógicos pelos ditames do Ministério, quer na forma, quer na substância.

De seguida passamos a transcrever na íntegra o artigo 183º, em que constam os critérios que regularão a referida avaliação (Decreto-Lei nº 36507 cit. por Pacheco e Flores, 1999, p. 184-185):

- “a) o rendimento do ensino, verificado pelas visitas dos inspectores, pela observação dos sumários das lições; pelas informações dos reitores e pelos resultados dos exames;**
- b) a exactidão e o espírito de justiça no julgamento dos trabalhos e provas dos alunos, sem benevolência ou rigor exagerados;**
- c) a assiduidade e a pontualidade;**
- d) o espírito de disciplina, revelado sobretudo no exemplo e no emprego de meios suasórios;**
- e) o amor e o zelo pelo ensino;**
- f) a dedicação exclusiva ou preponderante à profissão de professor, sem dispersão por outras actividades;**
- g) o carinho nas relações com os alunos;**
- h) o número de faltas e de licenças, verificando-se, quanto às faltas justificadas os motivos invocados;**
- i) o espírito de cooperação e de lealdade nas relações com o reitor e os colegas;**
- j) a intervenção em trabalhos circum-escolares;**
- l) o respeito pelas autoridades e pelos princípios consignados na Constituição e nas leis;**
- m) a reputação e o prestígio alcançados no meio escolar e extra-escolar;**
- n) a competência, considerando-se como tal não só o saber, originariamente adquirido, mas o esforço contínuo para o aperfeiçoamento das qualidades docentes e para aquisição de novos conhecimentos, o uso dos mais eficazes métodos pedagógicos e o equilíbrio no ensino, sem faltas nem excessos.”**

Estes princípios têm, em boa parte, uma grande actualidade e parecem familiares aos olhos dos professores que leccionam nos dias de hoje. Contudo, os inspectores estavam instruídos a dedicar um particular interesse às alíneas i e l, no cumprimento patriótico do respeito e integridade da ordem imposta pelo regime Salazarista.

A classificação atribuída aos docentes tinha carácter qualitativo, o bom e o deficiente eram os limites de uma curta escala que denotava uma grande

dificuldade em determinar os critérios que distinguiriam as boas práticas docentes e por conseguinte os bons profissionais dos razoáveis. Esta classificação cumpria, no entanto, os objectivos políticos do regime que detinha assim um instrumento muito útil para afastar os que se desviavam do comportamento considerado válido estabelecido pelo Estado Novo.

De salientar ainda, para além destes itens considerados basilares, o respeito devido à Igreja Católica e aos seus princípios doutrinários que devem ser seguidos escrupulosamente pelos professores que têm também a nobre tarefa de os inculcar no espírito e práticas quotidianas dos alunos. (Resende, 2003).

Não deixo de notar igualmente, o realce dado à formação contínua dos professores, entendido na época como, “aperfeiçoamento das qualidades docentes e para aquisição de novos conhecimentos, o uso dos mais eficazes métodos pedagógicos” (alínea n, art. 183º).

Todavia esta intenção de promover a qualidade do ensino, verificando *in loco* a sua execução e aplicação, vai chocar com a falta de meios ao dispor dos serviços de inspecção. Os instrumentos legislativos foram criados e divulgados, faltando agora a sua materialização. Assim sendo, e debatendo-se com deficientes recursos físicos e humanos para inspecionar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e a prática docente, a avaliação dos professores vai passar novamente para a alçada quase exclusiva dos reitores, que assumiriam na íntegra o papel reservado ao inspector. Como realça Jorge Ramos do Ó, durante o Estado Novo, “os reitores tiveram uma extrema importância na construção de um ensino governamentalizado” (2003, p.338). Tendo que justificar-se perante o ministério da tutela, o reitor tentará cumprir a ordem estabelecida, condenando e sancionando qualquer desvio da norma cometido ou sugerido por qualquer agente educativo e neste caso particular pelos professores. Nem mesmo a derrota dos regimes autoritários fascista e nazi, em Itália e na Alemanha, vai impedir ou pelo menos atenuar, o carácter repressivo das directrizes do Ministério da Educação Nacional relativamente aos professores dos diferentes níveis de ensino que não cooperavam com a

ideologia dominante. (Carvalho, 2001). Não era preciso muito para afastar em processos sumários, docentes que se desviavam ligeiramente do determinado pela tutela. Cabia agora aos reitores fazer a destriça entre o que era aceitável para o regime e aquilo que o poderia afrontar. Se o não fizessem com o devido cuidado, poderia levar ao seu próprio afastamento. “As denúncias seriam investigadas pelos inspectores da Direcção Geral” (Fernandes, 2004, p. 152).

Segundo José M. Resende, a nomenclatura dos professores durante o Estado Novo condicionava bastante a sua avaliação. Senão veja-se a sua hierarquização “professores efectivos, contratados, auxiliares e de serviço eventual”. (2003, p. 324). Os últimos tinham uma ligação muito curta com o ensino, não podia exceder os contratos anuais e visavam o preenchimento de horários residuais e provisórios. Relativamente aos professores auxiliares e contratados estavam sob a alçada e dependência dos professores efectivos, que constituíam “o lugar de eleição no professorado do ensino secundário, do qual só um processo disciplinar grave poderia afastar o professor que o ocupava vitaliciamente.” (idem, p. 325)

Neste período, as restrições orçamentais, reduziam em muito a possibilidade dos professores auxiliares e contratados acederem aos cobiçados lugares de professor efectivo em número muito reduzido. Com este tipo de hierarquia e “com a situação profissional a proporcionar a consolidação da referida lógica de fechamento, a representação do mérito, como instrumento para premiar um bom desempenho professoral com a subida na carreira, parecia estar arredada da concepção destes dirigentes.” (ibidem)

Em suma a lei de 1947, no que concerne à avaliação de professores, vai cumprir apenas metade da sua função inicial - manutenção e perpetuação dos ideais protagonizados por Salazar e pelo Estado Novo - a qualidade do ensino é relativizada e subalternizada. Um professor é avaliado não por cumprir bem a sua função pedagógica, mas antes por respeitar e ajudar a respeitar e manter a ordem dominante.

2.5.1. A Avaliação dos Professores na sua formação inicial durante o Estado Novo.

Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional (Nóvoa, 1992). Tendo plena consciência deste facto o Estado Novo não irá descurar mais este precioso instrumento de controlo social, regulando o período de formação com uma dupla preocupação: a qualidade pedagógica do ensino ministrado nas escolas secundárias, se preferirem liceus, com uma tendência cada vez mais elitista visto que existiam vagas limitadas para aceder a este grau de ensino e a formatação ideológica dos conteúdos curriculares e práticas docentes. Como refere o mesmo autor (idem, p. 19), o Estado Novo norteia a sua política de formação segundo dois eixos:

“Redução e controlo são os dois eixos estruturantes da política nacionalista em relação à formação de professores (...): o primeiro eixo concretiza-se num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, numa redução dos conteúdos e do tempo de formação e numa menor exigência intelectual e científica; o segundo eixo explicita-se na instauração de práticas de controlo moral e ideológico, tanto na formação de base como no estágio e na avaliação dos exames do Estado.”

Ao nível do ensino secundário é de destacar o encerramento, por decreto de 16 de Outubro de 1930, das Escolas Normais Superiores que estavam encarregues da formação e habilitação dos professores do ensino secundário desde a já referida reforma de 1901. Para se aceder à carreira docente tinha-se que, segundo a reforma de 1947, realizar um exame rigoroso das competências científicas e pedagógicas dos candidatos à profissão docente. (Resende, 2003). A função docente perde importância económica e social, ganhando um carácter algo depreciativo de funcionalismo público, com um papel bem definido ao nível ideológico de respeito pela ordem autocrática vigente. É possível constatar esse sentimento do poder político, que sem demoras, logo a partir de 1926, data em que a ditadura militar publica, por intermédio do ministro Ricardo Jorge, uma reforma do ensino liceal de modo a

evidenciar as suas diferenças relativamente ao regime cessante. (Carvalho, 2001). Se existe realmente uma preocupação por parte do governo com o sucesso educativo no ensino secundário, esta só é notória na forma como se tenta limitar o acesso dos alunos, impondo verdadeiros *numerus clausus*. A única vantagem que posso detectar nesta medida seria a possibilidade de efectuar uma seriação qualitativa do corpo docente dos liceus, escolhendo os melhores preparados e subalternizando aqueles que não serviam para a profissão. Contudo, e como explica Ferreira Gomes (2001), a realidade estava a um fosso de distância. Esta medida tinha apenas finalidades economicistas e de maior controlo da formação inicial de professores que passaria novamente a parte teórica para as Universidades, e para os Liceus Normais a parte relativa à prática pedagógica. Como refere Pacheco (1999): a formação de professores do ensino liceal passa a estar dividida ao ser constituída por duas partes: cultura pedagógica ministrada na Universidade e a prática pedagógica efectuada nos Liceus Normais. Segundo o mesmo autor a cultura pedagógica está subdividida em 5 cadeiras anuais que passo a enunciar: Pedagogia e Didáctica; História da Educação; Organização e Administração Escolares; Introdução à Psicologia e Psicologia Escolar e Medidas mentais acrescida de uma cadeira semestral de Higiene Escolar. O estágio de dois anos completaria o ciclo de cinco que habilitaria o professor para a docência liceal. O decreto de 1930, no seu artigo 13º (cit. por Pacheco, 1999, p. 75) explicita da seguinte forma o que se pretende com estes dois anos de estágio clássico:

**“ o 1º ano será especialmente destinado à assistência a lições modelos, devendo cada estagiário dar algumas lições, que serão discutidas, em referência, pelo professor metodólogo e por todos os estagiários que hajam de fazer prática pedagógica na respectiva disciplina;
- no 2º ano, cada estagiário toma conta do ensino que lhe for designado, sob a direcção do professor metodólogo e sob a fiscalização deste professor e de outros do liceu, além do reitor.”**

Ainda a propósito, é de salientar que os professores metodólogos eram eleitos por cinco anos sob proposta do reitor. Segundo Resende (2003, p. 319) a constituição desse júri era a seguinte:

Os júris do exame de admissão ao 1º ano de estágio passaram a integrar 5 professores do ensino superior ou do ensino dos liceus, mas a presidência da prova continuava entregue a um professor universitário.

Os critérios estabelecidos para verificar a qualidade das provas prestadas pelos candidatos ficaram assim determinados:

1º averiguar da idoneidade do concorrente para, com a perfeita correcção, falar e escrever a língua pátria;

2º averiguar da sua cultura geral no âmbito do ensino liceal;

3º averiguar dos seus exactos conhecimentos acerca de todas as matérias dos programas liceais relativos ao grupo respectivo e aos grupos que com ele têm afinidades (decreto lei nº 36: 508, 1947: 904-905)

De referir que as actividades relativas a este primeiro ano de estágio estavam circunscritas à observação das aulas dos professores metodólogos e a preparação de breves lições coordenadas pelo metodólogo. Esta limitação não fazia esquecer, antes promovia a participação dos estagiários em conferências, assistência em Exames e conselhos de turma.

A avaliação do estagiário era feita em conselho, pelo grupo de professores metodólogos e sob a presidência do reitor do estabelecimento de ensino, onde se desenvolviam as actividades dos professores estagiários (idem).

Estas alterações introduzidas pelo ministro da Instrução Pública Cordeiro Ramos, com o Decreto-lei de Outubro de 1930, vão manter-se intocáveis até ao início da década de 70. O decreto-lei de 1930 marca assim, de forma indelével, a formação de professores e a sua avaliação inicial durante 40 anos. Nem as tendências reformistas dos Ministros da Educação Carneiro Pacheco (1936-39) e Pires de Lima (1947-55), conseguiram mover a montanha, apesar deste último reconhecer as debilidades evidenciadas pelo sistema de formação de professores (Carvalho, 2001). Mesmo na década de 60, quando a pressão internacional intensificava-se e o anacronismo do regime era cada vez mais indisfarçável, passou incólume às mudanças implementadas no ensino básico e na formação e avaliação de professores levadas a cabo em 1964, pelo ministro Galvão Teles e já idealizada anteriormente por Leite Pinto, seu antecessor no cargo (Fernandes, 2004).

Como refere em jeito de balanço, José A. Pacheco (1999, p.76):

“a formação de professores, com a modificação introduzida nos inícios da década de 30 e que se manteve até ao início da década de 70, seguiu o curso normal das alterações políticas produzidas pelo Estado Novo. O objectivo foi claro: realizar uma obra homogénea numa corporação docente, dentro de uma mentalidade corporativa que fosse a mais passiva e acrítica possível em termos sociais, culturais e profissionais.”

Para concluir esta breve reflexão, é de sublinhar o papel reformador de Veiga Simão que teve um papel decisivo na forma como a educação foi encarada no final do Estado Novo, já em pleno período marcelista. Mesmo a sua reconhecida determinação e ímpeto reformista não foi suficiente para alterar significativamente a estrutura e substância nitidamente caducas da formação inicial de professores. Neste âmbito praticamente tudo ficou na mesma. A Reforma do Sistema Educativo Português de Veiga Simão, datada de 25 de Julho de 1973, não conseguiu dar a resposta adequada à degradação contínua da função docente em todas as suas componentes (Fernandes, 2004). Os tempos eram manifestamente difíceis e as propostas reformistas foram consideradas demasiado inovadoras para os sectores mais conservadores do regime e classificadas como pouco audazes pela oposição. O período de reflexão, debate e aplicação foi também reconhecidamente exíguo, dado que a revolução estava a germinar no seio dos militares e da sociedade civil, culminando no 25 de Abril de 1974, que colocou termo ao regime que deu a luz a referida reforma. Contudo as suas bases permaneceriam para futuro, como veremos de seguida.

2.6. O ideal revolucionário do 25 de Abril de 1974-75 e a via do socialismo.

Como disse Rogério Fernandes (2004, p.731), recordar o que aconteceu em matéria de educação após o 25 de Abril é necessariamente emotivo, tendo em conta que: “durante perto de cinquenta anos os professores portugueses estiveram impedidos de reflectir sobre os problemas da sua profissão”. Além disso, falta-nos ainda a distanciação cronológica para construir uma perspectiva histórica com a serenidade conveniente.

Mesmo assim, é possível olhar os quentes anos de 1974 e 1975, com uma certa objectividade. Segundo Reis Torgal (1989, p.164): “Com a revolução de 1974 verifica-se um processo de marxização do ensino.”

Analisando o Programa de Acção do Ministério da Educação e Investigação Científica do 4º governo provisório podem-se retirar daí algumas

notas que confirmam a afirmação do historiador coimbrão. Assim atente-se ao seu conteúdo, através da apreciação de alguns excertos do referido documento. “As tarefas do ensino estão entre as tarefas prioritárias da revolução portuguesa” (Teodoro, 2003, p.397). Deste modo, é através da conversão à revolução, com a educação, que as novas gerações serão formadas, rompendo-se com o ideário do Antigo Regime. O programa prossegue com a explicitação de que “a escola não pode continuar isolada dos problemas concretos que se põem à sociedade portuguesa” (ibidem). Com tudo isto, o plano do governo revolucionário pretende compensar a população mais desfavorecida, durante muitas décadas negligenciada em inúmeros aspectos, oferecendo uma escola abrangente que, sendo mais do que atractiva, permita a todos os grupos sociais a sua inserção e participação. Ou seja “a democratização do ensino” (idem, p.398).

Em linha com a opinião, já transmitida, de Rogério Fernandes continuarei a remeter-me para a apresentação, o mais objectiva quanto o possível, do próprio programa de governo. Esta opção justifica-se, não só pelas razões acima indicadas, mas também porque é um documento aglutinador dos ideais socialistas que estiveram na forja antes, durante e nos tempos imediatamente seguidos à revolução. Com este programa, tentava-se evitar os episódios, demasiado longos, de anarquia que se viveram com o ministério de Eduardo Correia. A todos os níveis, e em todos os ciclos de ensino assistiu-se ao caos facilitista que passa pela falta de rigor nos exames, faltas, aprovações e admissões.

No que diz respeito à classe docente e, mais concretamente, ao seu desempenho, foram tidos em conta critérios marcados pelo passado e também pela presente adesão ao movimento revolucionário. Daí advieram um conjunto de saneamentos para com aqueles que, mesmo não se opondo ao novo regime não mostravam receptividade suficiente e/ou estavam bem vistos pelo anterior.

Segundo os princípios, próprios de um movimento revolucionário amplo e ainda sem o mínimo de maturidade, a avaliação do desempenho docente,

passou por uma fase de total liberdade, cabendo aos professores a auto-regulação do seu desempenho. A sua única obrigação, que não era mais do que um simples gesto de gratidão para com o movimento libertador que tinha colocado um ponto final na ditadura, era precisamente com os ideais socialistas da revolução em curso. O professor deveria ser um veículo da mudança, um motor da transformação revolucionária, rumo a uma sociedade socialista. Os debates sobre pedagogia, didáctica, currículos, regras, gestão escolar etc. era um processo contínuo, permanente e longo. As metas estavam ainda longe de ser estabelecidas, por isso mesmo, e não havendo critérios para avaliar o desempenho docente, o único requisito a cumprir era o respeito pelos ideais revolucionários de Abril. (Teodoro, 2003).

Segundo Rui Santiago (2003, p.431), o período em apreço, “constitui um excelente exemplo da atmosfera revolucionária e socialista que influenciou as políticas governamentais na educação”. Assim sendo, a educação em geral e “o professorado em particular vivem tempos de uma enorme tensão política e ideológica que condiciona em muito a sua acção pedagógica “ (J. Correia, 2000, p.6). O tempo da avaliação do desempenho docente, saneamentos políticos à parte, vai ter que aguardar pela sua nova regulamentação e plena efectivação no terreno.

2.7. A consolidação da democracia parlamentar e a aprovação da Lei de Bases de 1986.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986 inaugurou uma nova fase na vida do professor ao estipular “a vinculação da progressão da carreira à avaliação da sua actividade docente a nível individual e em grupo no estabelecimento de ensino e na comunidade” (art. 36º cit. por Lemos e Carvalho, 2003, p.57). Os princípios orientadores da avaliação ficam delineados no Estatuto da Carreira Docente de 1990, com posterior regulamentação que data de 4 de Julho de 1992, e mais tarde com as alterações introduzidas com o decreto-lei 1/98.

Ramiro Marques, no seu livro, *Motivar os professores*, aborda o tema da avaliação como um factor de motivação quando a supervisão é tida em conta

como um instrumento formativo essencial para a melhoria do desempenho do docente que nunca deve ser confundida com uma inspecção hierárquica a que subjaz possíveis sequelas punitivas em caso de erros ou omissões graves na prática docente (2003). É esta a forma ideal como deve ser vista a avaliação externa dos professores. Um factor extra de motivação, um instrumento que ajuda o professor a colmatar as suas lacunas. A Lei é praticamente omissa quanto à avaliação externa ordinária. Somente em casos excepcionais, para o bem (atribuição de menção *Bom* ou *Muito Bom*) e para o mal (atribuição de menção *Não Satisfaz*), a escola tem necessidade de se abrir ao exterior. Assim sendo, a avaliação regular da prática docente passa por um documento pessoal do professor em que este apresenta uma reflexão autocrítica do seu desempenho, ao órgão de gestão da escola em que leccionou, tendo em consideração parâmetros e critérios definidos na lei (art. 39º, cit. por Lemos e Carvalho, p. 57-60) que passo a resumir:

- a) **serviço distribuído;**
- b) **relação pedagógica com os alunos;**
- c) **cumprimento dos núcleos essenciais dos 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;**
- g) **contributos inovadores no processo de ensino-aprendizagem;**
- h) **estudos realizados e trabalhos publicados.”**

Insatisfeita com o carácter meramente administrativo que caracterizava o cumprimento deste processo avaliativo, a tutela introduziu algumas mudanças na forma e no conteúdo. Porém, e como referem Pacheco e Flores (1999, p.188), “Apesar dos pressupostos eventualmente inovadores, o processo de avaliação, que é objecto de regulamentação em 1998, refere-se unicamente à avaliação do desempenho, mantendo o propósito da certificação e ignorando o objectivo do desenvolvimento” A avaliação permanece exclusivamente entregue às escolas, e o período avaliado é por vezes exíguo, ficando em segundo plano o processo formativo e globalizante do docente.

A década de 80 com “ a explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves” (Nóvoa,

1992,p.21). Para remediar a situação criaram-se programas de profissionalização que pressionaram os professores a adquirir alguns requisitos para se manterem no sistema. Mas isso revelou-se insuficiente “não introduzindo dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual”. (idem, p.22). Por tudo isto se justifica uma avaliação permanente dos professores de modo a verificar a eficácia e qualidade deste elemento fundamental do sistema educativo. É quase unânime a posição que considera, o agora intitulado “documento de reflexão crítica”, um documento útil mas insuficiente. Pacheco e Flores (1999, p.189) reforçam esta ideia ao afirmarem:

“No actual processo de avaliação, o documento de reflexão crítica é um registo que pode ajudar os professores a analisarem as suas actividades, mas não deixa também de ser reduzido a uma classificação administrativa sem qualquer efeito de diferenciação. Por outras palavras, não equivale a uma avaliação rigorosa, pois o referido documento não é julgado por avaliadores específicos em função de referentes criterialmente definidos, mas uma mera tarefa de rotina administrativa com a finalidade de confirmar um propósito de certificação.”

Certamente que o legislador ao elaborar o Estatuto da Carreira Docente, partindo do enquadramento teórico da Lei de Bases de 1986, estaria convencido que este acto supostamente reflexivo e autocrítico fosse um indicador precioso para o professor verificar a validação das suas metodologias pedagógicas na prática quotidiana. Contudo, e como se constata na maioria das vezes não é satisfatório o seu resultado efectivo na verificação e adequação das mesmas à realidade.

Como já dissemos, a reforma de 1947 foi reduzida a meras intenções quando transferiu as competências dos Inspectores para os Reitores. O mesmo se passa com a Lei de Bases e o Estatuto da Carreira Docente. Na prática, o processo de avaliação passou em parte a constituir, tal como no Estado Novo, mas felizmente com outros objectivos e fundamentos instrumentais, um acto de rotina administrativa. “Dito de outro modo é um processo de avaliação que não responsabiliza os professores e que reforça os procedimentos burocráticos” (Pacheco e Flores, p. 190), tentando não colidir com os interesses corporativos da classe docente que se quer avaliar pela

sociedade como um todo uniforme, quando na realidade é composta por uma multiplicidade de agentes com motivações e empenhamentos muito díspares. Acaba em boa medida por ser, como era no Estado Novo, “uma mera catalogação dos bons serviços” (ibidem).

Em conclusão podemos destacar que estamos perante modelos de avaliação muito condicionados pelo seu tempo. Se isso é normal num regime ditatorial como era o Estado Novo de Salazar, essa evidência perde fundamentação quando estamos a falar da Lei de Bases de 1986, construída doze anos após a Revolução de 1974, num contexto de plena consolidação da democracia e integração comunitária ao lado dos países mais modernos e desenvolvidos da Europa.

Se é verdade, que os direitos dos professores foram muito mal tratados durante o Estado Novo, sendo negligenciados e subalternizados relativamente a quase tudo, também é igualmente verdade que os professores constituem actualmente um forte grupo corporativo, quer pelo número, quer pela responsabilidade que lhe atribuem, mostrando-se pouco receptivo a avaliações externas. A sua rejeição denota um receio comprometedor. Denuncia fragilidades numa classe que prefere viver sob o estigma da incompetência generalizada a aceitar ser apreciada externamente, de modo a poder aperfeiçoar o seu desempenho, recompensar os mais empenhados e evitar o falso nivelamento actual. A qualidade tem que ser reconhecida e existem formas de o fazer com objectividade, sem carácter persecutório, sem um regime sancionário demasiado rígido e intimidatório. A destrinça passa pela valorização do bom profissional e não a penalização do menos bom.

Em jeito de sumário final posso afirmar que com a Lei de Bases de 1986, e subsequente Estatuto da Carreira Docente, reformulado em 1998, o espírito da lei é produzir uma avaliação reflexiva e integral que acaba por não se concretizar na prática, por falta de instrumentos, motivação e negação de muitos professores que a negligenciam assumindo posturas corporativas pouco profícuas para quem se dedica de corpo e alma à profissão.

Fica assim confirmada em parte a hipótese que colocámos na introdução a este capítulo. Ou seja, períodos históricos distintos geraram sistemas de avaliação igualmente diferenciados e muito condicionados pela realidade material e pela finalidade intrínseca do poder político vigente em determinada época. Porém as rupturas não são tão evidentes como levam a crer os processos revolucionários que colocam um fim súbito aos regimes precedentes. Encontram-se muitas vezes linhas de continuidade e cumplicidade formal nos modelos de avaliação adoptados. Relativamente aos professores verifica-se um declínio social nos últimos tempos que urge travar. É neste âmbito que a avaliação do desempenho docente pode ser um instrumento mobilizador e constituir uma boa alavanca para prestigiar a classe. A ver vamos... num futuro próximo.

3. A avaliação do desempenho docente além fronteiras.

Com este capítulo pretendo mostrar algumas das realidades, que se vivem em determinados países estrangeiros, relativamente aos seus sistemas de ensino e, em particular, a forma como se processa a avaliação do desempenho docente. Apresento igualmente, propostas concretas de alguns especialistas que se têm esforçado por implementar modelos de avaliação adequados à realidade social, económica e cultural dos seus países. São exemplos disso: Kenneth Peterson, nos Estados Unidos da América, John Elliott e Christopher Day no Reino Unido. Todos três, críticos dos sistemas vigentes e proponentes de alternativas práticas e exequíveis que, no mínimo, enriquecem o debate em torno da avaliação docente

Escolhi para caracterizar cinco países:

- A inevitável Finlândia, uma espécie de paradigma europeu que entusiasma educadores, cientistas sociais e políticos, pelo sucesso do seu sistema educativo, a vários níveis, e pela rapidez com que corrigiu as suas falhas, assimetrias e fracassos que ainda se faziam sentir no início da década de 90.

- Os Estados Unidos da América, por ser a grande potência mundial do momento e que constitui uma realidade multifacetada devido a ser um Estado Federal, apesar de conseguir estabelecer uma certa unidade de pensamento e acção política no âmbito educativo. Para além disso, foi um dos pioneiros, em conjunto com o Canadá, a proceder a uma avaliação sistematizada do seu sistema de ensino, incluindo a avaliação das escolas e do desempenho do seu corpo docente na década de 70.

- A França, berço de grandes pedagogos, considerada por muitos a fonte inspiradora das grandes correntes da pedagogia e da educação moderna, um país de vanguarda em vários aspectos no que diz respeito à educação, apesar da concorrência cerrada de outros países.

- O Reino Unido, por ser um exemplo puro das correntes anglo-saxónicas, que concorrem, em muitos parâmetros, com as perspectivas divergentes dos especialistas em ciências da educação oriundos da França.

Os autores britânicos influenciam decisivamente vários países de todos os continentes, trespassando a Austrália e os próprios E.U.A. Neste último caso, e no âmbito educativo, revela-se menos proteccionista, ou se preferirem isolacionista, comparativamente com outras áreas.

- Finalizo com a análise do Japão, outrora um bom exemplo, a copiar, ou no mínimo a inspirar outros países, actualmente atravessa uma fase de reorganização voluntária, ao nível dos conceitos, currículos, políticas e acção educativa. Contudo, é um sistema educativo que mantém excelentes performances nos diferentes rankings internacionais elaborados por instituições credíveis, tais como, a OCDE.

3.1. Propostas e realidades nos Estados Unidos da América.

Apesar do seu sistema político facultar grande autonomia a cada Estado, Peterson (1995) conseguiu, discernir um conjunto de orientações congregadoras que deveriam nortear a prática avaliativa do desempenho docente e compara-as com a realidade concreta, verificada na esmagadora maioria das escolas norte-americanas. José A. Pacheco e Maria A. Flores estudaram a situação e as conclusões de Peterson, resumindo-as da seguinte forma, através da comparação entre o teórico ideal e a prática real (1999, p.169-170):

“1º Enfatizar a função da avaliação do professor utilizando documentação e registos de boas práticas de ensino já existentes.

Se a prática consiste em sugerir melhorias futuras, no presente, a avaliação procura que o professor confronte as suas práticas com aquelas que são consideradas positivas ou paradigmáticas.

2º Utilizar boas razões para avaliar.

As razões frequentemente apresentadas na maioria das políticas de avaliação dos professores prendem-se com a melhoria do ensino e com o desempenho mínimo para a progressão na carreira.

3º Colocar o professor no centro da actividade de avaliação.

Na maioria dos sistemas, a avaliação é responsabilidade de alguém externo que verifica o desempenho docente através de uma lista de indicadores. Pelo contrário, esta orientação reforça o papel activo do professor no processo de avaliação mediante o desenvolvimento de mecanismos de auto-reflexão.

4º Utilizar mais do que um avaliador para julgar a qualidade e a «performance» do professor.

Na prática, a avaliação traduz-se num relatório de um único administrador e não em julgamentos provenientes de diversos avaliadores que, desse

modo, poderão conduzir ao reconhecimento externo de um trabalho positivo.

5º Limitar o julgamento do gestor na avaliação.

Na prática, a administração (inspectores, responsáveis por órgãos de gestão) assume e esgota as tarefas de avaliação que menos a motiva.

6º Utilizar diversas fontes para fundamentar os juízos sobre a qualidade do professor.

Para além da prática corrente baseada no relatório apresentado à tutela, a avaliação contemplará outros registos, provenientes, por exemplo, dos colegas e dos alunos.

7º Utilizar dados diferenciados para fundamentar os juízos.

A prática consiste na utilização de um padrão de informação comum a todos os professores. Porém, a qualidade profissional explica-se por distintas razões e existe em função de contextos diferenciados.

8º Gastar o tempo necessário, além de outros recursos, para reconhecer um bom professor.

A prática de avaliação é a de gastar pouco tempo e com recurso a poucos meios financeiros. Ora, uma avaliação significativa exige tempo e recursos adequados, não podendo resumir-se a uma simples tarefa administrativa.

9º Utilizar a investigação para avaliar correctamente.

A prática de avaliação ignora os contributos da investigação porque estes pouca possibilidade têm de serem úteis na definição das políticas.

10º Atender à actual sociologia da avaliação do professor.

A prática ignora os efeitos das expectativas, papéis, recompensas, sanções e relacionamentos no local de trabalho, pois de modo geral, utiliza-se a avaliação como critério administrativo de progressão na carreira.

11º Utilizar os resultados da avaliação para encorajar a elaboração de «dossiers» pessoais, publicar resultados e servir de base ao sistema de promoções do professor.

A prática usual é a de arquivar os relatórios de um modo indiferenciado.”

Como se constata com esta resenha, a prática processual da avaliação do desempenho docente nos Estados Unidos da América ainda não encontrou o equilíbrio entre aquilo que deveria ser uma metodologia adequada às exigências e benefícios do processo avaliativo dos professores e as práticas mais comuns das escolas e, em geral, do sistema de ensino norte-americano.

Este estudo de Peterson é ainda mais curioso, quando revela que os professores, a administração das escolas, os órgãos locais e centrais responsáveis pelo ensino nos seus mais diferentes graus, as associações de pais e os inspectores escolares especializados na matéria, reconhecem que, estas princípios orientadores, na sua maioria, resultariam em processos de avaliação mais justos, eficazes e úteis para o sistema educativo. As vantagens, segundo o mesmo autor, viriam a verificar-se a vários níveis e abrangências:

- a) Na organização das escolas;

b) Na formação contínua e integral dos professores;
c) Na melhoria efectiva do seu desempenho;
d) Na criação de um melhor clima de escola;
e) No reconhecimento efectivo e conseqüente das boas práticas;
f) Na melhoria dos processos de ensino – aprendizagem;
g) Numa consciencialização dos professores para a necessidade de trabalharem em conjunto, partilhando sem receios os seus êxitos e fracassos, experiências positivas e negativas, estratégias bem e mal sucedidas, na procura conjunta, interdependente e solidária de soluções para problemas concretos do dia a dia das escolas, das turmas e de cada aluno.

f) E, por tudo isto, numa melhoria dos resultados dos alunos, uma preocupação central do sistema educativo, que privilegia o produto em detrimento do processo.

Contudo, e como já verificamos anteriormente, a realidade ainda não assumiu esta dimensão e em muitos aspectos está ainda bem distante. Na prática, as escolas vão assimilando algumas das propostas, sem nunca alcançar e experimentar todas em conjunto num ensaio absoluto e sistémico. Aliás, e como prova disso, num estudo da década de 80, ainda não contrariado por outras investigações mais recentes, o director das escolas é o vector essencial no processo avaliativo nos EUA, o que contraria, em boa parte, a proposição enunciada por Peterson. Neste país, e segundo Crandell e Loucks, autores da referida investigação (1983, cit. por Day 1999, p.109):

**“ O director da escola é o factor que contribui de forma mais directa e segura para importantes e eficientes mudanças na prática da sala de aula, nas rotinas diárias, no envolvimento do corpo docente, na divulgação do que é, eficaz, capaz, duradouro e inovador (...)
Cabe ao director o papel de avaliador de todos os processos e intervenientes.”**

Perante tudo isto, parece evidente a constatação que da teoria à prática vai, ainda, uma longa distância. O modelo ideal apresentado por Peterson é, como já disse, reconhecido por quase todos, como bastante abrangente, rigoroso, justo, formativo, criterioso e promotor de uma potencial melhoria do sistema de ensino, sem provocar grandes choques nem abalos negativos no

clima de escola. Para além destas vantagens afigura-se exequível, apesar de exigir um trabalho moroso, paciente e exigente quanto à utilização de meios materiais e humanos. Talvez por estas razões tem encontrado algumas resistências nos diversos organismos centrais e locais que tutelam o ensino norte-americano e mesmo entre a classe docente sempre reactiva quanto à participação de elementos externos, tais como os pareceres de colegas e alunos.

Todavia, um relatório avassalador de 1983, elaborado por uma equipa de especialistas, denominada Comissão Nacional para a Excelência na Educação, coloca em evidência a “decadência do sistema escolar americano” (1983, cit. por Baudelot e Establet, 1994, p.93), apressou a reflexão e discussão pública de todo o edifício educativo norte-americano. O referido relatório tinha um título sugestivo e elucidativo - *Uma Nação em Perigo*. E nas suas numerosas páginas incluía expressões muito depreciativas e alarmantes relativamente ao sistema de ensino norte-americano que, segundo a Comissão, está a mercê de uma “crescente maré de mediocridade (...) em que a sociedade e a suas instituições escolares parecem ter perdido de vista os objectivos fundamentais da escolarização, assim como as ambições elevadas que implicam e os esforços necessários para os alcançar” (idem, p.94), e prossegue mais à frente, de forma realmente demolidora, ao referir que “se uma potência estrangeira inimiga tentasse impor aos Estados Unidos as performances medíocres que as nossas instituições escolares possuem hoje, poderíamos considerar essa tentativa como um acto de guerra” (ibidem).

Ao analisar este relatório o poder político norte-americano, reagiu de imediato e colocou à reflexão dos especialistas o controverso documento. A conclusão a que chegaram não responsabilizava directamente os alunos e o seu desempenho. Pelo contrário, considerava os alunos e as famílias vítimas de um sistema educativo que não soube adaptar-se à realidade, sempre em constante evolução. O que deveria ser questionado e reformado era, nem mais nem menos, que todo o sistema escolar: currículos; carga horária; instalações escolares; material e metodologias educativas; formação inicial e contínua de

professores; avaliação das escolas e um controle, cada vez menos atento e eficaz da sociedade relativamente ao funcionamento integral das suas instituições escolares. Tudo isto teria que ser repensado e melhorado.

Deste modo, à avaliação do desempenho dos professores, é considerado um factor essencial para garantir o bom cumprimento das actividades docentes e intrínseco ao sucesso escolar dos alunos. Por outras palavras, “A avaliação do professor é um subproduto da preocupação com a eficácia das escolas na prossecução dos objectivos de aprendizagem pretendidos” (Iwanicki, 1997, cit. por Pacheco e Flores, 1999, p.167). Por tudo isto, não poderia ser da responsabilidade quase exclusiva dos directores das escolas. Essa função avaliadora tinha que se alargar, relativamente ao âmbito da avaliação e aos agentes directamente envolvidos no processo. Daí o contributo de Kenneth Peterson, que apresentei no início deste capítulo. A sua proposta originou várias experiências concretas que alteraram muitas das práticas enraizadas em diversos subsistemas de ensino dos Estados Unidos da América. Não revolucionou, como já disse, e pelas razões já apontadas, mas ajudou a reorganizar o processo avaliativo dos professores em várias vertentes.

3.2. A avaliação docente no Reino Unido.

No Reino Unido o sistema de ensino é bastante descentralizado, conforme a “Lei sobre a Educação de 1944, a administração do ensino público na Inglaterra e País de Gales é da competência das Autoridades Educativas Locais” (Paiva da Rocha, 1999, p.108). Apesar dessa tradição instituída à décadas, existem actualmente algumas tentativas para impor um cada vez maior número de directrizes por parte do poder político central dando corpo à crescente desconfiança da sociedade britânica relativamente “à capacidade dos professores para tomarem decisões sobre o conteúdo curricular e a avaliação” (Day, 1999, p.97). A própria formação contínua do professor, começa a ser, em parte, prescrita pelo governo de sua majestade, em vez de

estar dependente apenas da vontade e necessidade sentida pelo próprio professor. No âmbito da autonomia, os ingleses já estão a enveredar pelo caminho inverso. Experimentaram a delegação de competências e funções de carácter administrativo, pedagógico, curricular e também na contratação e avaliação de pessoal docente e auxiliar e, ao apreciarem o desenvolvimento do processo, dos resultados e da reacção da sociedade, decidiram reduzir progressivamente o grau de autonomia concedida às entidades locais que tutelam o ensino, assim como, limitar a margem de manobra das escolas em vários sectores.

No que concerne à avaliação de professores é concedido aos directores das escolas um papel crescente na observação e análise do trabalho docente e na sua apreciação qualitativa em detrimento da avaliação auto reflexiva que os professores realizavam relativamente ao seu desempenho, através de um relatório detalhado e fundamentado com documentos e pareceres diversos, segundo parâmetros estabelecidos pelos órgãos educativos locais e que eram comuns a todos os docentes da sua área de jurisdição. Os professores acatavam bem este sistema de avaliação, no qual eram o seu principal promotor. Com a crescente importância da direcção da escola na supervisão, análise e classificação do desempenho docente, os professores impelidos por um certo receio e desconfiança iniciaram um procedimento de depreciação e rejeição das novas regras que vão sendo introduzidas no sistema de avaliação do desempenho docente.

Para tentar atenuar o efeito desta nova legislação de finais da década de 90, as autoridades locais que tutelam o ensino mudaram o termo avaliação para outras designações mais suaves, tais como: análise e desenvolvimento do trabalho docente, tentam, em simultâneo, demonstrar que esta mudança de processos e do papel dos agentes visa a melhoria do sistema, um estímulo para a profissão, um apoio externo à reflexão do próprio professor (Day, 1999).

Segundo John Elliott (1998, cit. por Luiza Cortesão, 1992), este retrocesso, ou se preferirem, esta inflexão do poder político deve-se às pressões neo-liberais decorrentes da globalização da economia. Assim, cabe

ao professor alterar o seu papel relativamente ao que dele se pretendia nas sociais-democracias que resultaram do pós 2ª Guerra Mundial e que pretendiam construir um Estado-Providência. Passo a explicar as expectativas que a sociedade tem no que concerne à actividade do professor, citando o próprio Elliott (idem, p.23):

“as orientações neoliberais preocupam-se então em desviar as funções dos educadores do seu papel de entidades messiânicas concebidas pelos Estados-Providência (entidades essas que partilhariam a tarefa de construção de uma sociedade mais justa) para o de entidades que deveriam ajudar os sistemas económicos a manterem-se rentáveis e competitivos.”

Deste modo, os diferentes governos centrais sentiram a necessidade de repensar a autonomia das escolas, refrear os seus ímpetos e limitar o seu raio de acção. No Reino Unido, a acção do professor tem que ir no sentido de preparar os alunos para uma economia globalizada e conseqüentemente para uma sociedade competitiva que persegue a eficácia, a produtividade e a rentabilidade. O sistema educativo, a escola, o professor, a aula tem que se enquadrar neste padrão propedêutico da realidade em que impera uma concorrência feroz. Recorde-se que a Grã-Bretanha perdeu há muito a liderança da economia mundial, e em contexto europeu os índices económicos não são ainda os mais ambicionados. Mediante esta situação, o poder político, pressionado pelo poder económico, considera necessário introduzir mudanças profundas no sistema de ensino. Luiza Cortesão sintetiza o pensamento de Elliott (idem, p. 23-24) relativamente à situação do professor neste contexto adverso:

“(...)professores, formadores e investigadores em educação passaram a «bodes expiatórios». Passaram assim a ser culpabilizados por problemas sociais e económicos com que os diferentes Estado-Nação se debatem. Isto porque, na escola, os alunos não estariam a ser ensinados a tornarem-se competitivos, capazes de desempenhar tarefas com eficácia, não atingindo os «padrões de excelência» necessários à produção e, portanto, ao desenvolvimento de economias competitivas. Daí proporem-se no Reino Unido (onde a descentralização da educação era prática corrente de há longos anos) medidas tais como currículos únicos.”

É neste sentido, igualmente, que se corporiza o sistema de avaliação do desempenho docente. Outrora, estava entregue essencialmente à reflexão do próprio professor, descrita posteriormente num relatório por si elaborado e que por norma, salvo raras excepções, o director da sua escola avalizava. Portanto, numa linha que valoriza essencialmente a autonomia das escolas e a responsabilização do professor e de quem o dirige, neste caso o director da escola. Actualmente está a surgir, gradualmente, a implementação de uma política centralizadora que passa pelas seguintes medidas (Elliott, 1995; Day, 1999; P. da Rocha, 1999; Cortesão, 2000; Simões 2001; Curado, 2002):

- Incentivo, da tutela, à supervisão activa dos órgãos de gestão relativamente à acção pedagógica dos professores e à autoavaliação das escolas, onde se inclui a avaliação do pessoal docente;
- Tentativa de substituir o director escolar, por norma um professor, por um gestor escolar, descomprometido com a classe docente e por isso, considerado um avaliador mais objectivo do trabalho realizado pelo professor;
- Incremento das inspecções externas ao desempenho dos docentes, com intuits formativos e também, em alguns casos, com efeitos na sua classificação;
- Implementação de um conjunto de orientações específicas que os professores devem seguir a nível de programas e metodologias de ensino, sob risco de serem penalizados na sua avaliação, caso não as apliquem;
- Introdução de directrizes emanadas das entidades educativas centrais respeitantes às acções de formação contínua que os professores têm de participar com aproveitamento de modo a progredirem na carreira;
- Incentivo à participação activa dos pais e alunos na apreciação formal e informal do trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas ao nível das suas componentes lectiva e não lectiva;

- Liberdade de escolha dos pais relativamente à escola a frequentar pelos filhos, o que promove um espírito de concorrência entre escolas e consequentemente entre professores.
- Divulgação pública dos resultados obtidos pelos alunos, aos quais são associados, implicitamente, a qualidade do desempenho docente e a avaliação da escola;

Contra esta tendência centralizadora, surge, novamente, Christopher Day (1999, p.99), contestando-a e considerando-a redutora da autonomia, sublinhando que “É preciso fazer uma distinção clara entre a concessão de uma liberdade total aos professores – permitindo-lhes fazerem o que quiserem, do modo que quiserem, quando quiserem, independentemente do aluno ou da sociedade – e a prática de uma autonomia balizada por estruturas éticas”. Nesse sentido, defende o modelo de processo e não de produto que aceita a intervenção externa à escola, apenas com carácter formativo. Corroborando este ponto de vista, Fenstermacher (1983, cit. por Day, 1999, p. 103), refere que “o último juiz da prática é a pessoa envolvida na prática.”

Nitidamente, o Reino Unido está numa fase de transição entre uma fórmula que promovia a autonomia plena, através de uma autoavaliação reflexiva dos docentes e uma crescente centralização, que impõe orientações e directrizes uniformizadoras e uma valorização do papel dos agentes externos no processo de avaliação, sejam eles os gestores escolares e/ou os inspectores educativos locais ou centrais, respectivamente dependentes das Autoridades Educativas Locais ou do poder central. Estes últimos denominados “Inspectores de Sua Majestade” (P. da Rocha, 1999). Segundo Tim Key (2002, p.51), o seu número nunca foi muito elevado, mas a sua acção desde sempre foi muito eficiente, funcionando como um dos elementos reguladores do sistema educativo, passo a citá-lo:

“Há mais de 150 anos que os inspectores escolares de sua majestade têm vindo a inspeccionar escolas em Inglaterra, elaborando relatórios específicos sobre os pontos fortes e fracos de cada escola e, ao mesmo tempo, prestando valiosas informações aos ministros do governo acerca da qualidade do sistema educativo. Contudo, o número de inspectores escolares britânicos raramente ultrapassou os 200, para as cerca de 25000 escolas em Inglaterra. Como tal, a maioria das escolas nunca chegou a ser visitada pelos Inspectores de sua majestade, e a maior parte dos

professores nunca teve um inspector a observar a forma como ensinavam.”

Com a nova política centralizadora, os inspectores ganham uma importância ainda maior e poderes acrescidos relativamente à observação da prática docente, podendo mesmo emitir pareceres vinculativos sobre os professores. Integrados no OFSTED – Gabinete de Normas para a Educação -criado pelo ministério da Educação em 1992, os Inspectores de sua Majestade influenciam em muito a política educativa do Reino Unido e em particular a acção docente, com as suas inspecções regulares às escolas, em que elaboram relatórios detalhados sobre o seu funcionamento incluindo os registos sobre a observação da prática lectiva dos professores e o seu envolvimento nas actividades extracurriculares.

3.3. O modelo finlandês.

Na edição on-line do *Público*, de 22 de Abril de 2006, pode-se encontrar, mais uma, reportagem relativa à Finlândia e ao seu já famoso sistema de ensino, para muitos, paradigmático daquilo que deve ser um sistema de ensino consolidado, eficaz e produtivo. Por isso mesmo é conveniente conceder-lhe um realce especial. Para tal, devo enunciar em breves linhas, a caracterização deste país, geograficamente tão distante, mas sempre presente nos jornais, televisão e outros meios de comunicação, em particular quando se fala de Educação e sistemas de ensino exemplares.

Partindo dessa extensa reportagem de 6 páginas e de outras notícias e artigos compilados de diferentes jornais e revistas, entre 2005 e 2006, resultou a seguinte síntese sobre a Finlândia, que serve de enquadramento ao seu sistema de ensino e respectivo modelo de avaliação de desempenho docente.

Se todos os países, bem como a sua população, cultura e modo de vida não podem deixar de ser moldados pela sua localização geográfica, a Finlândia não é, de modo algum, excepção. A sua condição de país nórdico e a sua localização entre o Ocidente e o Leste marcaram desde sempre a

mentalidade e história finlandesas. Ainda que os finlandeses não hesitem em identificar-se com a cultura ocidental, o estilo de vida deste povo foi, sem dúvida nenhuma, enriquecido pela sua proximidade com a Rússia. Hoje a Finlândia é uma república parlamentar baseada num sistema político multipartidário. O país está dividido em Províncias (administradas pelo Estado) e Municípios (com poderes de governação local). Os Municípios cobram os seus impostos, gerem os assuntos económicos e mantêm a ordem pública.

Ao nível do sector económico, o desenvolvimento de uma economia de mercado, aliás bastante complexa, surgiu no final da 2ª Guerra Mundial, de um modo particularmente rápido. Além da indústria da madeira, houve um incremento significativo em sectores como a metalurgia, a química e a indústria de construção que, no seu conjunto, constituíram os principais motores de prosperidade do país.

A reorganização intensa ocorrida na economia teve, ainda como consequência, o facto de cerca de dois terços da riqueza total do país passarem a ser concebidos pelo sector terciário. Algumas áreas da economia conheceram também um crescimento grandioso nos últimos anos, principalmente no que diz respeito às novas tecnologias – a Finlândia é hoje um líder mundial no que toca ao desenvolvimento dos telemóveis e redes de comunicação sem fios.

Nos dias de hoje, tal como na generalidade da Europa, o mais sério problema a perturbar a economia finlandesa é, sem dúvida, o desemprego. Em 1990, a taxa de desemprego era apenas de 3,4%, mas triplicou em 1999, para atingir os 10%.

Após um longo período de negociações relativas ao processo de integração europeia, a Finlândia entregou, em 1992, o seu pedido de adesão, tornando-se, três anos depois, em 1995, membro de pleno direito da União Europeia.

Pertence à Organização das Nações Unidas, desde 1955 e tem participado em muitas operações de manutenção de paz no âmbito daquela organização. Devido aos cortes orçamentais nas despesas públicas do país a

partir de 1990, o Governo viu-se obrigado a reduzir a sua contribuição para a cooperação e desenvolvimento, de 0,7% do PIB para 0,3%. Contudo, o Governo assumiu, política e publicamente, o compromisso de atingir o nível anterior de contribuições em 2010.

Relativamente ao seu sistema de Ensino, é impossível não o assumir como uma referência. Deve ser um exemplo para todos os países europeus, e não só. O seu nível de literacia ascende, virtualmente, aos 100%. Curiosamente, a organização formal do seu sistema de ensino apresenta algumas semelhanças com a realidade portuguesa. Contudo, o grau de eficácia do sistema de ensino finlandês é bastante mais elevado, sendo que 56% da população, acima dos 15 anos, completa o ensino secundário. Assim sendo, não é o aspecto formal do sistema de ensino finlandês que o torna um exemplo a este nível e que justifica o crescente número de estudantes estrangeiros que procuram as suas instituições. As políticas educativas e o grau de comprometimento estatal para com a educação da população são fulcrais para o grau de eficácia do sistema educativo finlandês. Estamos perante um dos países com a taxa mais alta de dinheiros públicos investidos na educação e formação.

Em traços gerais, o seu sistema educativo agrupa a escolaridade obrigatória, o ensino secundário geral e profissional, o ensino superior e a educação de adultos. A escolaridade obrigatória consiste num programa educacional de 9 anos para todas as crianças em idade escolar que se inicia aos sete anos. O ensino secundário está dividido entre as escolas secundárias gerais (três anos, que acabam com a realização de um exame) e as escolas profissionais (três anos, que conferem habilitações profissionais básicas). Relativamente ao Ensino Superior, ele está assegurado, em 2005, por 20 universidades e 33 institutos politécnicos. Actualmente as escolas profissionais têm ainda programas de estudo que conferem aos estudantes uma qualificação profissional superior, no entanto, a tendência é para que este sistema seja progressivamente desmantelado, passando estes cursos a ser,

única e exclusivamente, da competência dos Institutos Politécnicos (J. Azevedo, 2000).

Uma das características do sistema educativo finlandês é a aposta cada vez maior na educação ao longo da vida. Todas as universidades finlandesas têm neste momento um centro de formação contínua, que gere cursos de formação profissional, e universidades abertas. Este tipo de formação profissional não confere nenhum grau específico, no entanto, a actualização de conhecimentos que este tipo de curso permite, bem como os diplomas que são entregues aos estudantes, são amplamente valorizados pelos empregadores. Ao nível do ensino superior, assiste-se a um crescente empenho no fortalecimento das relações com o exterior, nomeadamente com os países da União Europeia, da qual a Finlândia faz parte desde 1995. Aliás, ainda antes da adesão plena, os finlandeses participavam (desde 1990) em Programas Comunitários para a Educação e Formação Profissional, sendo a sua participação nos Programas Sócrates e Leonardo da Vinci as manifestações mais claras deste envolvimento. No entanto, não podemos deixar de relevar que os laços mais fortes de cooperação a este nível (e outros) se verificam com os países nórdicos, através do Programa Nordplus. Há ainda outro aspecto que convém salientar relativamente à aposta da Finlândia na internacionalização da educação e que diz respeito ao número crescente de programas de estudo totalmente leccionados em Inglês. De facto, isto não pode deixar de acontecer quando um país com uma das línguas menos faladas da Europa pensa em apostar seriamente na internacionalização da sua educação.

É o Parlamento finlandês que aprova as leis relativas ao sistema de ensino e decide sobre os princípios gerais da política de educação. O Governo e o Ministério da Educação estão encarregados de implementar estes princípios ao nível central. Em todas as questões que digam respeito à escolaridade obrigatória, ao ensino secundário, às instituições de formação profissional e à educação de adultos, o Ministério é aconselhado pelo Conselho Nacional de Educação. Quase todas as instituições públicas

(financiadas pelo Governo), desde o ensino primário ao ensino superior, são controladas pelo Ministério da Educação. A maior parte das instituições de ensino privadas são de formação profissional, no entanto, elas têm também uma parte considerável de financiamento público e estão, igualmente, sujeitas a controlo por parte do Governo. As universidades são financiadas directamente através do Orçamento de Estado, enquanto que o financiamento das outras instituições provém essencialmente das Autoridades locais tal como em outros países nórdicos, como por exemplo a Suécia (P. da Rocha, 1999).

Sendo um país bilingue, existe formação em finlandês e em sueco em todos os níveis de ensino. O fenómeno da internacionalização reforçou a necessidade de se apostar no desenvolvimento do ensino do inglês em todos os níveis de ensino. Em síntese o estado finlandês aposta forte na educação e formação, como se constata na reportagem on-line do Jornal Público (Abril de 2006, p.5):

“Os objectivos gerais definidos já há muito pelo Governo relativamente ao sistema de ensino passam por elevar o nível e o padrão de educação, bem como por promover a igualdade no seio do sistema de ensino. Aliás, ao longo dos últimos anos, têm vindo a ser feitos esforços crescentes tendo em vista proporcionar igualdade de oportunidades a toda a população em idade escolar e de todas as regiões do país. Estas são, aliás, as motivações básicas que levaram às reformas educacionais implementadas nos últimos anos (a reforma do ensino básico e da educação profissional, a regionalização/expansão da rede universitária e a criação dos institutos politécnicos). Além destas prioridades, tem também sido prestada especial atenção aos currícula e aos métodos de ensino num esforço de aumentar a flexibilidade e reforçar as oportunidades de escolha individual. Tem sido evidente que todas as reformas propostas pelo Governo vão no sentido de reforçar o sistema de ensino de acordo com o princípio da educação ao longo da vida, tornando-o internacionalmente competitivo.”

Para a consecução desses objectivos, o Ensino Superior passa a ser uma forte componente a desenvolver neste sistema. Todas as reformas propostas pelo Governo relativamente ao ensino superior têm sido determinadas por questões que não afectam apenas a Finlândia, mas que se fazem sentir um pouco por toda a Europa, e entre as quais se destacam a necessidade de investir na investigação em determinados sectores chave, de adaptação das instituições às constantes mudanças no mercado de trabalho e de tornar o financiamento das instituições cada vez mais racional.

Nos finais de 1995, o Governo, ao definir as linhas gerais de acção para o sistema educativo até ao ano 2000, “manifestou a intenção de apostar na Educação e na Investigação, considerando-as como cruciais para a estratégia global do país, cujos objectivos máximos são o bem-estar dos cidadãos, a promoção da diversidade cultural, o desenvolvimento sustentável e a prosperidade” (Idem, p.6). Os grandes objectivos para os próximos anos, tal como foram definidos pelo Governo para este nível de ensino, são a promoção da qualidade, a igualdade de oportunidades e a educação ao longo da vida. No campo da investigação a grande aposta será também a qualidade, a ética, a liberdade de investigação e o equilíbrio entre a investigação pura e a investigação aplicada.

Ao nível da avaliação do desempenho docente os princípios orientadores são os mesmos: rigor; qualidade; ética; participação; formação e investimento público. Segundo Andreia Lobo (Jornal A Página da Educação, nº159, Agosto/Setembro de 2006), a prática avaliativa está bem enraizada no espírito dos professores que colaboram voluntariamente em todo o processo, considerando-o útil e profícuo para o sistema educativo. Partindo da mesma autora (idem, p.22) a avaliação dos professores processa-se do seguinte modo:

“Nem os professores nem os seus métodos de ensino são alvo de avaliações. No entanto, o reitor do estabelecimento de ensino é sempre o líder pedagógico da instituição que dirige, daí que seja ele o responsável quer pela instrução dada, quer pelo corpo docente. A maior parte das escolas possui um sistema de qualidade, que inclui discussões anuais. A sua finalidade é a avaliação do alcance dos objectivos educativos do ano anterior, bem como o estabelecimento de novos objectivos e o sinalizar de necessidades para o ano seguinte.”

Os professores estão conscientes das suas responsabilidades e receptivos à avaliação. Uma formação inicial de excelente qualidade, consolidada por uma formação contínua que procura simultaneamente adequar a prática docente à realidade, sempre em constante mutação, e a correcção ou aperfeiçoamento dessa mesma prática, nas componentes lectiva e não lectiva, constituem uma garantia segura de bons desempenhos por parte

dos professores. Talvez por isso, não exista atrito relativamente à avaliação. Os professores estão bem preparados para as exigências da sua profissão.

O estabelecimento de objectivos, no início de cada ano lectivo, para cada escola, para cada turma, para cada aluno, são os critérios basilares deste sistema de avaliação que, de forma intercalar e, por fim, no término do ano lectivo faz um balanço dos resultados obtidos e confronta-os com os propósitos estabelecidos à priori.

Na Finlândia não é comum existirem incentivos adicionais, quer em termos monetários, quer a nível de progressão da carreira, pela obtenção de bons desempenhos ao cumprir ou exceder os objectivos pré estabelecidos para cada ano lectivo. A persecução dessas metas são consideradas normais e a satisfação pessoal e profissional pelo dever cumprido é suficiente. O inverso, ou seja, o ficar aquém do expectável, também não determina qualquer tipo de penalização para o professor ou para a escola. A única obrigação da equipa de professores que não conseguiu obter os resultados desejados, é a análise rigorosa e consequente do processo, agentes, meios, conteúdos programáticos e experiências de aprendizagem que não produziram os efeitos pretendidos. Essa apreciação é feita anualmente e não envolve qualquer elemento externo à escola. Como salienta Paiva da Rocha (1999, p.106), é comum nos países nórdicos a participação activa de vários elementos da comunidade escolar neste debate analítico e reflexivo: “qualquer investigação deve começar por um diagnóstico da situação, a prática do trabalho cooperativo e o hábito da discussão entre alunos, professores, e entre uns e outros.” Esta prática costuma ser suficiente, porém, se os insucessos se repetirem insistentemente, as Autoridades Locais têm a obrigação de intervir junto do Conselho da Escola, liderado pelo reitor, que deverá prestar todos os esclarecimentos relativamente ao suposto fracasso do Projecto Educativo da sua escola, no que concerne ao produto final, ou seja, os resultados escolares dos alunos. Se dessa intervenção externa resultarem conclusões que apontem para uma responsabilização directa de um, ou mais professores, no insucesso do plano pré estabelecido, poderão advir consequências para os docentes que

passam, quase sempre, pelo incremento da sua formação contínua nas áreas em que este demonstre alguma lacuna. Em última instância também pode verificar-se a necessidade de reconversão do docente para outras tarefas no âmbito do ensino, mas não é muito comum. Mais invulgar ainda é a exoneração ou a reforma compulsiva.

Em síntese, e como salienta Joaquim Azevedo (2000, p.254), “a avaliação do desempenho docente é mais um elemento do eficaz sistema de ensino finlandês que tenta compatibilizar-se com as necessidades do mercado de trabalho”, de forma a combater o flagelo do desemprego e promover um ensino integrado na realidade económica e social do país. Aparentemente, e até ao momento, o modelo preconizado e os resultados obtidos são excelentes, constituindo em muitos casos um paradigma em que muitos procuram inspiração.

3.4. A avaliação formativa dos professores no Japão.

A questão da educação é vital para dotar um país de capital intelectual, capaz de suportar os processos de inovação e investigação. Esta é a premissa que norteia a política educativa japonesa. Foi esse o entendimento, após a humilhante e devastadora derrota na 2ª Guerra Mundial e continua a sê-lo na actualidade.

Começo a análise da situação japonesa com um pequeno enquadramento histórico. Depois da 2ª Guerra Mundial foram feitas reformas educacionais em que se promoveu a descentralização do sistema educativo japonês, até então fortemente dominado pelo poder político imperial. Foram colocados novos objectivos e princípios orientadores: contribuir para a paz e o bem-estar da humanidade, desenvolvimento da personalidade, da cooperação, da disciplina, do empenho, do rigor e de justiça entre todos os estudantes. As reformas implementadas tinham um forte cunho ocidental, muito por influência da administração norte-americana do país no pós guerra.

Para conhecer melhor uma realidade que me era alheia, recorri a Fernando Ferreira, mais precisamente a um artigo que retirei da Internet, (<http://www.ClubOtaku.com>) É uma síntese desse artigo que ocupa os próximos parágrafos.

No século XXI, a educação obrigatória no Japão corresponde a 9 anos de escolaridade (escola primária e secundária) e começa na escola primária, a partir dos 6 anos de idade. O ensino pré-escolar é igualmente obrigatório, mas não entra nesta contabilidade.

As escolas primárias e secundárias públicas são determinadas pela área geográfica em que as pessoas vivem. Não existem exames de admissão para entrar no ensino secundário público. Deste modo os colegas da escola secundária são os mesmos da escola primária ou mesmo do infantário. Uma vez matriculado na escola, o aluno/a tem que seguir um processo de estudo, não podendo avançar ou retroceder de ano. Com este método, o ensino japonês dá importância a que todos sejam tratados de forma igual, com as

mesmas oportunidades, alterando-se apenas, os planos de apoio, consoante as dificuldades de aprendizagem de cada aluno.

No Japão os anos correspondentes aos nossos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade não são obrigatórios. Se pretenderem continuar os seus estudos precisam apenas de realizar um exame de admissão que abarca vários conteúdos curriculares. Passados os três anos de estudos secundários, têm que realizar novos exames, desta vez para entrarem na Universidade. O ingresso na Universidade é difícil, no entanto é habitual dizer-se que no Japão, "depois de uma entrada difícil na Universidade, o mais fácil é sair". Neste contexto, ter uma licenciatura universitária é cada vez mais comum entre a juventude japonesa.

Todavia, esta excelente formação dos jovens japoneses, não lhes garante um lugar no mercado de trabalho, ou então, estão empregados em actividades que não têm nada a ver com os estudos universitários que **d e s e n v o l v e r a m** .

Em suma, e segundo Bollen e Hopkins (1988), a competição é uma realidade sempre presente no Japão, desde os tempos da pré primária, passando pelo ensino secundário, universitário e culminando no disputado mercado de trabalho. Apesar do ensino ser bastante rígido, concorrencial e os alunos terem que estudar muito, as escolas organizam dezenas de passeios e visitas de estudo durante o ano lectivo. No Japão, é dada muita importância ao saber e ao conhecimento prático e visual resultante da experiência em situações de contacto directo com as realidades concretas.

Numa entrevista a quatro destacados professores universitários japoneses a que tive acesso, na Internet, no site do Jornal a Página da Educação (<http://www.apagina.pt/arquivo>), fica-se com uma panorâmica reconfortante relativamente ao modo como são encarados os professores no Japão. Esta profissão é das mais respeitadas pela sociedade e o seu estatuto é, e perdoem a hipérbole herética para alguns políticos portugueses, quase «sagrado». Como prova disso, o salário dos professores das escolas públicas é muito bom em comparação com os demais funcionários públicos, mais

elevado em vinte e cinco por cento. Muitos estudantes das diversas Faculdades de Educação, a nível nacional, aspiram à docência. Deste modo o exame para o ingresso na carreira é muito exigente e concorrido.

O programa de formação docente incluiu uma intensa componente pedagógica, didáctica, metodologias educativas e das ciências da educação em geral. Tudo isto bem alicerçado no famoso rigor e exigência da componente cultural e científica das áreas curriculares em que se inserem. O licenciado para a docência, tem conhecimentos teóricos e práticos de educação, assim como, conhecimentos teóricos, práticos e técnicos das disciplinas que vai leccionar.

Para além desta exigente formação inicial, o professor deve frequentar uma formação contínua, quase sempre de forma voluntária e tendo em conta os seus próprios critérios. Ou seja, o professor para corrigir as suas lacunas, ou para reajustar-se às mudanças, sempre com o intuito de melhorar o seu desempenho, escolhe as acções formativas, em número e tema, que considera mais úteis e adequadas ao seu plano profissional em benefício do sistema educativo que integram e que a sociedade considera mais adequado.

Os professores japoneses assimilaram muito bem, o princípio teórico que apresenta “a formação e avaliação dos professores como um desafio à sua responsabilidade perante a sociedade.” (Adalberto D. Carvalho, *Jornal a Página da Educação*, nº158, Julho 2006, p.10). Neste sentido, o sistema japonês afirma que cada indivíduo só tem razão de ser e de agir integrado na colectividade, colaborando e cooperando com ela. No âmbito da actividade docente aplica-se a mesma premissa.

Neste enquadramento mental, Paiva da Rocha (1999, p.103) enumera de forma sintética os princípios subjacentes à avaliação das instituições escolares japonesas e por inerência à apreciação do desempenho da actividade docente:

- “1. a partilha de conhecimentos;**
- 2. a colegialidade na tomada de decisões e na acção;**
- 3. a cultura da avaliação e da melhoria nas organizações;**
- 4. a atenção particular dispensada aos problemas concretos;**
- 5. a minúcia na análise dos problemas organizacionais e nos processos da sua resolução;**

6. a articulação entre os sistemas educativo, financeiro e produtivo.”

O mesmo autor prossegue reafirmando a importância do professor que faz da dedicação e empenho uma norma de conduta que promove a reflexão e acção em equipa, em diferentes grupos de trabalho que têm objectivos muito concretos ao nível da resolução adequada de problemas específicos que decorrem no quotidiano das escolas, das turmas e dos alunos.

Para auxiliar a complexa tarefa docente existem comissões de aconselhamento pedagógico, constituídas por professores mais experientes e especialistas nas áreas das ciências da educação. Para além disso, existem os directores das escolas, e seus auxiliares, “responsáveis intermédios, designados «shunins»” (idem, p.104), que supervisionam toda a actividade educativa, escolar e a prática docente.

É neste contexto, caracterizado pelo desenvolvimento profissional contínuo e integral, por um trabalho cooperativo e solidário; pelo intercâmbio de experiências e pela observação e avaliação formativa dos professores, que se enquadram os «Estudos de aula». Carlos Cardoso, no já várias vezes citado- Jornal A Página da educação, (Novembro de 2006) - escreve um interessante artigo sobre esta prática formativa, do qual passo a transcrever um excerto:

“Entre as estratégias para a promoção da eficácia das escolas e da qualidade das aprendizagens, os estudos de aula têm vindo a adquirir grande relevância. No sistema educativo japonês é, desde há muito tempo, prática integrada na cultura de muitas escolas. Não se trata de uma alteração das práticas de ensino que existem, por exemplo, nas nossas escolas, mas de um desenvolvimento dessas práticas no sentido de mais e melhor qualidade. (...)

Os estudos de aulas são essencialmente metodologias de trabalho apoiadas em atitudes investigativas e dinâmicas colaborativas entre professores, que visam simultaneamente a promoção das aprendizagens dos alunos, o desenvolvimento profissional dos professores e produtos cumulativos de investigação – acção com impacto na qualidade da prática docente. Desenvolvem-se em torno de observações de aula(s) de um professor, por um grupo de colegas que recolhem dados sobre o processo de estudo de aula e os analisam em conjunto.

As aulas-objecto de investigação, são observadas não como um fim em si mesmo, mas como uma ampla abertura sobre o processo de ensino aprendizagem, partilhada por um grupo de professores em que um concorda ser observado, enquanto os outros observam e registam (...). Os dados registados são analisados pelo grupo (observado e observadores) num colóquio depois da aula.”

Em síntese, a avaliação do desempenho docente no Japão tem finalidades essencialmente formativas. É uma etapa imprescindível para o aperfeiçoamento profissional dos professores.

Assim a formação, a responsabilização, o rigor, a exigência a observação, a avaliação e a cooperação visando a melhoria do desempenho docente em prol do sistema educativo são os princípios basilares implementados no Japão.

Os professores têm este sentido de responsabilidade, de fazer aprendendo. Sabem que para ensinar as crianças têm que continuar aprendendo no seu trabalho de forma sistemática, voluntária, empenhada e com sentido colectivo (Bollen e Hopkins, 1988).

3.5. O caso Francês: de paradigma à decadência.

Neste país nasceram alguns vultos das ciências da educação e da pedagogia moderna que marcaram de forma permanente várias correntes de pensamento e acção: os setecentistas Rousseau e Condorcet; o incontornável Jean Piaget e mais recentemente Philippe Perrenoud, ao nível da divulgação da pedagogia das competências, entre muitos, muitos outros. Contudo, a crise e o descrédito atacaram o seu sistema de ensino, resultante de uma mudança substantiva na conjuntura económica e social e na estrutura mental vigente na actualidade que em nada foi acompanhada por políticas educativas correctas e ajustadas à rapidez das transformações. Tudo isto feriu muitos dos princípios filosóficos e práticas pedagógicas francesas.

Início esta caracterização da realidade francesa com a referência a um diagnóstico catastrófico do sistema de ensino francês da autoria do matemático francês Laurent Lafforgue. Tive acesso a este polémico, mas lúcido, documento, através de um artigo de autoria de Jorge Buescu, na revista da Ordem dos Engenheiros (*Ingenium*, II Série, N.º 91, Janeiro/Fevereiro 2006), que salienta o carácter destemido e frontal do autor, convidado pelo Ministério da Educação para integrar o Conselho Superior de Educação, cujo objectivo era tentar compreender as razões da crise do sistema educativo francês e elaborar recomendações para medidas urgentes a tomar, de forma a inverter o processo de degradação. O resultado não podia ser mais desanimador, pelo menos quanto ao diagnóstico... a crise era realmente uma catástrofe latente e de difícil solução. Segundo as palavras do próprio Laurent Lafforgue, retiradas do referido artigo e que podem ser consultadas na íntegra na Internet ([http:// www.ihes.fr/~lafforgue/ demission.html](http://www.ihes.fr/~lafforgue/demission.html).), o sistema educativo francês padece dos seguintes males que passo a resumir:

- Depois de mais de um ano a analisar profundamente o estado da Educação no seu país, chegou à desoladora conclusão que o sistema educativo público está em vias de destruição total, resultante de todas as políticas e todas as reformas levadas a cabo desde o final dos anos 60. Estas políticas foram pensadas e implementadas por todas as instâncias da

Educação Nacional: inspectores; administradores; comissões curriculares, pedagogos, especialistas das chamadas “Ciências da Educação”, políticos, e agentes educativos (incluindo professores) que cumpriram sem contestação as aberrantes orientações e directrizes da tutela;

- Estas políticas educativas foram inspiradas por uma ideologia congregadora de vários contributos utópicos de cariz libertário que não valoriza o conhecimento, associada ao anseio de fazer a escola desempenhar outros papéis que não a instrução e transmissão do saber, mas antes um lugar de exclusivo lazer, prazer e pouco fazer, que coloca em prática a crença em teorias pedagógicas delirantes, promotoras do laxismo e a construção das aprendizagens sem esforço, em que os resultados são apenas indicadores sem grande relevância, tendo em conta os supremos objectivos da Educação;

- O desprezo das aprendizagens fundamentais, na recusa do ensino construído, explícito e progressivo, em contraponto com a valorização da doutrina do aluno “no centro do sistema” que “deve construir ele próprio os seus saberes” ao seu gosto e sem imposições externas, apenas orientações, ou se preferirem sugestões sem peso vinculativo.

Este retrato foi um choque, apesar de não ser novidade, para um país com uma marca centralizadora acentuada, que arquitectou e consolidou a sua identidade educativa, através de uma escola incumbida de preparar os futuros cidadãos, convencida do mérito inabalável das suas políticas educativas inspiradas na filosofia da educação francesa. Não foi com surpresa que Lafforgue, acabou por ser demitido das suas funções. O seu grande erro foi dizer aquilo que já era reconhecido por todos, acrescentando, numa linguagem violenta e pessimista, os responsáveis pelo desaire.

É neste contexto de reconstrução obrigatória de todo o sistema educativo francês que surgem as grandes mudanças ao nível da avaliação do desempenho dos professores, que também não eram poupados pelo supracitado relatório, por serem coniventes com as políticas emanadas do poder político central.

Qual é então em 2005 a realidade francesa relativamente à avaliação dos professores? Vou tentar resumir em traços gerais as suas linhas orientadoras recorrendo a alguns especialistas na matéria:

- O trabalho do professor deve orientar-se segundo o contexto educativo em que se insere. Após uma auto análise das escolas, construída através de vários contributos (relatórios de professores; inspectores; opiniões de pais e alunos entre outros pareceres e diagnósticos), o docente deverá enquadrar a sua acção segundo o projecto educativo da sua escola, estabelecendo objectivos profissionais consonantes que deverão receber o aval dos «Chefes de Estabelecimento» (Paiva da Rocha, 1999, p.116);

- Em caso de problemas verificados ao nível do desempenho dos professores de determinada escola, perante a resposta dada à especificidade do quotidiano escolar, das turmas e do concreto dos alunos, a escola deverá convidar o professor, esgotados os procedimentos habituais do trabalho em equipa no seio da escola, a realizar a formação acrescida que lhe permitirá melhorar, pelo menos teoricamente, as suas respostas (J. Azevedo, 2000);

- Tendo em consideração, as alterações profundas que se têm tentado implementar no sistema de ensino francês, a partir de 1992, tornando-se mais adaptado às necessidades do mercado de trabalho, atendendo às alterações ao nível das vias de ensino, currículos, sistemas de avaliação e metodologias de ensino aprendizagem, os professores têm que desenvolver, de uma forma constante e sistémica, uma formação contínua, permitindo-lhes manterem-se actualizados às transformações em curso (idem);

- Segundo Philippe Perrenoud, numa entrevista à revista “Nova Escola” (nº 135, S. Paulo, Setembro, 2000), o professor deve ser avaliado tendo em atenção a sua adaptação às novas correntes pedagógicas que privilegiam o desenvolvimento de competências nos alunos. Assim, e segundo ele, o melhor que o professor tem a fazer para aplicar correctamente a nova pedagogia é reduzir o peso dos conteúdos disciplinares em contraposição com um enfoque especial numa avaliação formativa e certificativa que promova as competências desejadas. Para isso, tem que trabalhar convenientemente

partindo da problematização do real e da pedagogia de projecto, em bases cooperativas, não directivas. O bom professor é aquele que promove as auto aprendizagens consequentes, por parte dos alunos e não fica preso ao cumprimento dos programas curriculares. Para Perrenoud (idem), outros critérios essenciais, para apreciar o trabalho docente são a sua postura reflexiva e de autoavaliação; a capacidade de inovar e trocar experiências em grupo (estes princípios orientadores são a base da autoavaliação do professor no seu relatório, na parte relativa à sua actividade lectiva);

- Outros itens considerados essenciais na avaliação do professor francês são:

a) Assiduidade por parte do professor (Pacheco, 1999);

b) Integração na comunidade educativa, na relação com colegas; pais e alunos, entre outros (Carlinda Leite, 2001);

c) Orientar projectos e dominar as suas diferentes etapas (Perrenoud, 2000);

d) Promover o desenvolvimento de competências e saber avaliar a sua aplicação (A. Barreira e M. Moreira, 2004);

Em síntese, a França, conservadora de um sistema de ensino submetido ao controle dominante do Estado, em que preserva atribuições fundamentais na definição e na aplicação da política educacional, dos programas nacionais de ensino, do recrutamento dos professores, da sua formação e correspondente remuneração. Está neste momento a viver uma reforma que tenta conciliar centralismo tradicional e autonomia balizada para dar resposta à crise instalada.

Termino a análise do caso francês mostrando o eterno dilema em que vive este país e a maioria dos países desenvolvidos, quando constatarem um desenvolvimento em massa do ensino que abrange cada vez, mais jovens e, ao mesmo tempo, a sua deficiente preparação no final do percurso escolar, com um conjunto de conhecimentos, habilitações, capacidades e competências muitas vezes desajustadas com as necessidades do mundo

real, fora do círculo escolar. A este propósito cito as palavras de Christian Baudelot e Roger Establet (1994, p.51) estudiosos do problema em apreço:

“Aumenta o número de diplomados. Pode-se, sempre, sustentar que isto não é um progresso: se há tantos novos diplomados é porque se multiplicam os títulos escolares e porque se adjudicam com facilidade títulos (...) a qualquer um. O tema da inflação e da desvalorização dos diplomas encontra-se aí pronto para acudir ao lamento secular sobre a descida do nível escolar.”

Em síntese, da França surge um diagnóstico pouco optimista. Neste contexto, a avaliação do desempenho docente pode dar um prestimoso auxílio para a melhoria do sistema educativo.

4. Análise das expectativas dos professores de duas escolas do distrito do Porto relativamente à avaliação do desempenho docente.

Para além do enquadramento legal, histórico, conceptual e internacional, que desenvolvi anteriormente, pretendo agora, numa segunda fase, conhecer uma realidade concreta, aplicando a fundamentação teórica adquirida. Para tal, realizo um estudo comparativo entre duas escolas básicas do 2º e 3º ciclos do distrito do Porto:

- Escola A**, localizada a 40 quilómetros do centro da cidade do Porto;
- Escola B**, situada na própria cidade, mais concretamente na sua zona oriental.

Este ensaio visa, no essencial, conhecer as expectativas dos professores das duas escolas relativamente à avaliação do desempenho docente, através da análise das suas respostas a um inquérito sobre o tema, verificando as semelhanças, diferenças e, sempre que possível, sugerindo algumas explicações e justificações para esses resultados.

4.1. Metodologia utilizada.

Para conhecer especificamente as expectativas, anseios e objectivos dos professores destas duas escolas relativamente ao tema em apreço, duas vias eram possíveis e ambas foram alvo de ponderação. Inicialmente, senti-me

tentado a arriscar a entrevista como meio privilegiado para conhecer melhor a forma de pensar e sentir do corpo docente das duas escolas. Para tal, seleccionava na população alvo – os professores – uma amostra que fosse representativa das suas características gerais, que expressassem a realidade específica das duas escolas. Todavia, ao analisar as limitações e perigos deste tipo de inquérito presencial que, como explicitam a propósito, Carmo e Ferreira (1998, p.147), tendem a “requerer uma maior especialização do investigador (...) e necessidade de mais tempo”. Fiquei por isso, convencido da audácia excessiva da opção, que se tornou notoriamente irrealista, pelo exíguo tempo disponível para aplicar, de forma conveniente e criteriosa, este instrumento de recolha de dados e subsequente análise dos resultados obtidos.

Perante as adversidades enunciadas e falta de autoconfiança para as enfrentar, preferi um caminho alternativo, mais familiar e supostamente com menores riscos - o inquérito/questionário. Será este o instrumento que, no meu entender, permitirá conhecer melhor a realidade da avaliação do desempenho de professores e as suas próprias expectativas relativamente ao processo, objectivos, instrumentos, critérios, agentes, objecto da avaliação, e periodicidade, assim como, o impacto e consequências da mesma na carreira docente e no sistema de ensino em que se insere. Este procedimento prático, não permitindo um contacto directo com o inquirido, faculta o alargamento da amostra inquirida, fornecendo assim um conjunto de informações mais vasto (Carmo e Ferreira, 1998) que constituirão um importante suporte para desenvolver a minha proposta de trabalho. O que pretendo concretamente, é indagar, por questionário de resposta fechada, mais concretamente de estimação, dois grupos de professores que trabalham em duas escolas básicas do 2º e 3º ciclos do distrito do Porto.

Para o efeito, procuro conhecer os contextos em que se inserem as amostras seleccionadas, neste caso a totalidade dos professores do 2º e 3º ciclos de ambas as escolas. Assim, tento caracterizá-las seguindo algumas variáveis e respectivos indicadores. Posteriormente, e para auxiliar o estudo comparativo que pretendo realizar, confronto os dados obtidos através de uma

tabela de duas colunas fazendo a justaposição das informações recolhidas. Deste modo, tento operacionalizar a metodologia aprendida, facultando maior consistência científica ao nosso estudo e ao procedimento que optei por desenvolver. Como afirmam Quivy e Campenhault (1998, p.15):

“A investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura. Pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido.”

Partindo desta sugestão tão pertinente, caracterizo com o rigor e detalhe possível, os contextos históricos, socio-económicos e culturais onde se inserem as duas escolas em que são aplicados os inquéritos. Esta contextualização serve como enquadramento, mas também como garantia para a sua validade interna, dado que estamos perante uma análise comparativa que se baseia no estudo de caso de duas escolas específicas. A este propósito, Ghillardi e Spallarosa (1991, p.48) recordam que a escola funciona como “um microcosmo que, apesar de autónomo, não é auto-suficiente; de facto, encontra no ambiente circundante um ponto de referência e uma ocasião de troca inseparável”.

Circunscritos - o contexto e respectiva amostra -convém salientar que, não tendo qualquer pretensão de ampliação a outros estabelecimentos de ensino, fica assim excluído qualquer tipo de generalização dos resultados e conclusões registadas nesta dissertação. Não tem, nem pretende ter, qualquer validade externa, aplicável a outras realidades.

Os elementos que servirão de base de dados para a elaboração integral da caracterização dos respectivos contextos, serão o Projecto Educativo de Escola; os Projectos Curriculares e informações obtidas junto das secretarias e órgãos de gestão dos dois estabelecimentos de ensino público.

Neste estudo, considero como população alvo o conjunto integral dos professores dos 2º e 3º ciclos a leccionar em ambas as escolas. Ou seja, 72 docentes da Escola A e 76 da Escola B, que perfazem 148 no total. Apesar da aspiração inicial incluir todo o universo docente, o retorno dos inquéritos/questionário foi de 132 (89%), assim distribuídos:

- Escola A: 68 professores responderam ao inquérito, o que corresponde a uma percentagem de 94%;

- Escola B: 64 professores responderam ao inquérito, o que corresponde a uma percentagem de 84%;

Tendo em consideração que todos os inquéritos devolvidos estavam devidamente preenchidos o aproveitamento do retorno foi de 100%. Dado que a amostra inquirida se limita, aos professores, a sua adesão pode considerar-se bastante positiva, apesar de alguns terem preenchido o questionário com algumas reservas quanto ao anonimato e confidencialidade das respostas, que estava evidentemente salvaguardado. Este facto só é compreensível devido ao tema proposto e ao momento delicado em que o inquérito foi aplicado, mais precisamente durante o mês de Junho, em plena discussão pública das alterações ao Estatuto da Carreira Docente.

Como este estudo está exclusivamente focalizado nas expectativas dos professores, tento ser o mais rigoroso possível na sua caracterização, procurando obter todas as informações que me permitam conhecer bem a amostra e deste modo enquadrar melhor os resultados alcançados com o inquérito.

Inicialmente, ainda tive ambição de incluir todos os membros da comunidade educativa, nomeadamente os pais, os alunos e os funcionários. Contudo, e apesar de ser uma aspiração legítima que certamente enriqueceria o trabalho com outro tipo de perspectivas e expectativas quanto ao tema em apreço, esta pretensão revelou-se irrealista, em particular relativamente aos pais. Este grupo apresenta, uma taxa de absentismo elevada, ao nível da participação na vida escolar, não sendo fácil conseguir durante o mês de Junho uma resposta ao inquérito em quantidade minimamente satisfatória. No entanto, reconheço que seria um excelente elemento, fornecedor de um conjunto de expectativas que poderiam ser confrontadas, em particular, com os pontos de vista dos professores. Para além disso o tempo disponível, a natureza do inquérito, o conteúdo das proposições e a linguagem utilizada, seriam certamente factores de constrangimento para a obtenção de resultados

minimamente válidos no que concerne à sua adaptação às qualificações académicas dos inquiridos (Foddy, 2002). Neste caso, os pais com habilitações académicas, na sua maioria ao nível do 1º e 2º ciclos, teriam alguma dificuldade em interpretar e responder às proposições do inquérito colocado.

4.2. O Contexto.

O elemento que servirá de base de dados para a elaboração integral da caracterização do contexto e da amostra, será o Projecto Educativo (P.E.E.), de cada uma das escolas em estudo. Este documento, nos dois casos, é bastante completo e permite o tratamento informático de um conjunto muito abrangente de informações. As fontes que lhes serviram de inspiração são de confiança e o suposto rigor, que esteve na base da sua elaboração, constituem uma garantia de fiabilidade. Assim, e recorrendo a uma síntese extrema, posso indicar que estas duas escolas, sedes de agrupamento, as características que seguidamente enuncio:

4.2.1. Breve enquadramento geográfico e socioeconómico.

ESCOLA A: Fica situada a 40 Quilómetros do Porto numa vila com cerca de 6 mil habitantes. É a escola sede de um agrupamento vertical com dez estabelecimentos de ensino (distribuídos pelos 4 graus de escolaridade: pré-escolar, 1º ciclo; e a escola sede com o 2º e 3º ciclos). Esta pequena vila pertence ao distrito do Porto, mas tem uma maior proximidade, a vários níveis, com as cidades minhotas de Braga, Guimarães e Famalicão. É uma zona industrial em que domina o sector têxtil e do calçado. Apesar deste predomínio coexiste alguma agricultura minifundiária de tipo familiar.

O desemprego, resultante de falências frequentes; os baixos salários praticados na generalidade das empresas; a poluição industrial; o urbanismo desregulado; o trabalho infantil que leva ao abandono escolar; a reduzida escolarização dos pais e o seu absentismo ao nível da participação na vida

estudantil dos filhos, são os principais problemas que afectam esta localidade (P.E.E. da Escola A, 2005).

ESCOLA B: Situa-se na zona oriental do Porto e serve, em conjunto com outras escolas básicas e secundárias, quatro das mais populosas freguesias desta cidade. É portanto um espaço eminentemente residencial.

A zona oriental do Porto, onde se inserem as referidas freguesias, é considerada a área mais carenciada da cidade a nível económico e em termos de infra-estruturas. Todavia, foi outrora um importante pólo industrial onde se podiam encontrar fábricas de grande e média dimensão. Actualmente a grande indústria faz parte da arqueologia industrial e no seu lugar domina a pequena indústria, a oficina familiar, o comércio e os serviços (bancos, restauração, cafés, agências de viagens, seguradoras entre outros, próprios de uma cidade com a dimensão do Porto). Outra característica importante é o valor histórico e patrimonial desta zona, sendo um ponto de crescente atracção turística, em particular o turismo cultural.

Como já disse, existindo um leque variado de escolas na zona, “existem motivações concretas que levam os alunos a matricular-se nesta escola: a proximidade relativa ao local de trabalho dos pais e as boas referências que têm”. (P.E.E. da Escola B, 2004, p. 10).

COMPARAÇÃO das duas Escolas: Estamos perante dois contextos geográficos, em que se inserem as duas escolas, com diferenças significativas. Uma delas situa-se no centro da capital do distrito, enquanto a outra está bastante distante, aproximando-se mais, em muitos aspectos, com o distrito de Braga.

Todavia os problemas económicos, derivados do desemprego e da falta de infra-estruturas de apoio, importantes ao bem-estar dos seus habitantes, são em muitos casos semelhantes. Os moradores da zona oriental do Porto procuram outras áreas da cidade para satisfazer algumas necessidades básicas, como Hospitais, assuntos administrativos, lazer, etc. Enquanto os

habitantes da pequena vila em que se insere a escola A, recorrem a Braga, Famalicão e até ao Porto para os mesmos fins.

4.2.2. Breve enquadramento histórico.

ESCOLA A: “Foi criada em 1971 e começou a funcionar provisoriamente noutra local. No ano lectivo de 1981/82 foi transferida para as actuais instalações, situadas em terrenos disponibilizados pela Paróquia da vila e que faziam parte da herança de um benemérito muito querido na terra (...)” (P.E.E., Escola A, 2005. p.7).

Esta Escola, inicialmente designada de Preparatória, em que só funcionava o 2º ciclo, e depois E.B. 2.3, passando a incluir também o 3º ciclo, serviu uma população escolar que rapidamente atingiu mais do dobro daquela para que foi construída. Os alunos eram oriundos da própria vila e das 6 freguesias circunvizinhas. Por força da ampliação da rede de escolas, passou a servir apenas a própria vila e uma outra freguesia muito próxima, necessitando no entanto de recorrer a transportes públicos para se deslocarem. (ibidem)

ESCOLA B: Esta escola foi criada em 1972 e ocupava primitivamente outras instalações que se foram tornando exíguas para a população escolar em franco crescimento. Em 1980, transferiu-se para o edifício actual, já previsto desde 1977. Tal como a Escola A, servia inicialmente apenas alunos do chamado ensino preparatório. Com a alteração da rede escolar e da redistribuição dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário passou a designar-se Escola Básica 2.3, para receber alunos do 2º e 3º ciclo. Apesar do alargamento ao 3º ciclo, a escola tem menos de metade dos alunos que recebia no início da década de oitenta. Constitui um bom exemplo da diminuição da população escolar que afecta a cidade do Porto.

COMPARAÇÃO das duas Escolas: muito semelhantes ao nível da sua história, ambas foram criadas no início da década de 70, sendo transferidas para novas instalações no início da década de 80, passaram em simultâneo de escola preparatória para escola básica do 2º e 3º ciclo e para sede de agrupamento no mesmo ano, ou seja em 2001.

4.2.3. Caracterização física do espaço escolar.

ESCOLA A: “Na escola sede existem 3 pavilhões destinados a actividades lectivas, um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos e o polivalente. É neste último espaço que funcionam os seguintes serviços: a secretaria, a reprografia, a papelaria, o gabinete do Conselho Executivo, gabinetes de coordenação, refeitório, bar, sala dos professores, algumas salas de aulas e o Centro de Recursos que beneficiou de uma recente ampliação/remodelação.” (P.E.E., Escola A, 2005, p.19).

A estrutura interna dos 3 pavilhões destinados às actividades lectivas é muito semelhante, as salas estão dispostas em “U”. Relativamente à área descoberta, é bastante extensa e muito arborizada, o que lhe confere um aspecto agradável.

Esta escola está preparada para acolher, em turmas constituídas por 28 alunos, cerca de 1000 alunos.

ESCOLA B: Segundo o seu Projecto Educativo “O edifício tem uma estrutura arquitectónica moderna e é constituído por seis blocos independentes – cinco destinados a salas de aulas e um central. A área descoberta engloba pátios interiores e exteriores aos blocos, rampas, escadas de acesso aos blocos e duas áreas desportivas” (P.E.E., Escola B, 2004, p.10). O bloco central é destinado a vários serviços: bar; papelaria; secretaria; refeitório; sala do Conselho Executivo; sala dos professores; sala dos Directores de turma entre

outros. Os cinco blocos destinados às actividades lectivas têm configuração semelhante também em “U”. Existe ainda um ginásio para a prática desportiva em área coberta. Para além dos dois campos de jogos anteriormente referidos para actividades desportivas ao ar livre.

A capacidade de ocupação desta escola está prevista para 1200 alunos.

COMPARAÇÃO das duas Escolas: A Escola B é maior ao nível dos espaços reservados às actividades lectivas, contando com mais 2 pavilhões que lhe conferem mais 16 salas de aula. Todavia ao nível da área ocupada a Escola A dispõe de maior extensão. O que é normal, tendo em consideração que a Escola B, fica no Porto, onde o metro quadrado é um bem precioso. A diferença entre as duas escolas é de aproximadamente 400 metros quadrados. Ao nível da capacidade de acolhimento a Escola B, está preparada para receber mais 200 alunos, em óptimas condições.

4.2.4. Caracterização do corpo estudantil.

ESCOLA A:

Tabela nº 1: Número de alunos e distribuição por ciclos.

2º CICLO	N . ALUNOS	3º CICLO	N . ALUNOS
5º ANO	118	7º ANO	111
6º ANO	115	8º ANO	119
		9º ANO	145
Total por ciclo	2º ciclo: 233		3º ciclo: 375
Total de alunos	608 Alunos		

No ano lectivo 2005-2006, em que realizei o trabalho, e segundo dados da secretaria, a escola tem 608 alunos inscritos no 2º e 3º ciclos do ensino

básico, quase todos eles oriundos das escolas do primeiro ciclo que fazem parte do agrupamento vertical que foi criado no ano de 2001. A maioria dos alunos frequenta o 3º ciclo (375 alunos que correspondem a 61% do total). No 2º ciclo, existem 5 turmas de 5º ano e outras tantas do 6º ano, com 233 alunos, ou seja 39% do universo estudantil.

As maiores dificuldades dos alunos verificam-se, sem surpresa, nas disciplinas de Matemática, Línguas estrangeiras e Língua Portuguesa. O insucesso escolar no ano lectivo anterior foi de aproximadamente 10%. Aos quais acrescem os 7% respeitantes ao abandono escolar (alunos que estavam inscritos e nunca compareceram e alunos excluídos por limite de faltas). Os dois indicadores em conjunto estão acima da média nacional 11,8% (www.giase.min-edu.pt).

A carga lectiva dos alunos é distribuída por manhãs e tardes. Não existem, por opção, turmas com aulas maioritariamente da parte da manhã, ou da parte da tarde. São em geral mistas, dispondo a mesma turma de manhãs e tardes livres.

ESCOLA B:

Tabela nº 2: Número de alunos e distribuição por ciclos.

2º CICLO	N . º ALUNOS	3º CICLO	N . º ALUNOS
5º ANO	171	7º ANO	139
6º ANO	206	8º ANO	112
		9º ANO	
Total por ciclo	2º ciclo: 377		3º ciclo: 324
Total de alunos	701 alunos		

No ano lectivo 2005-2006, e partindo da mesma base - os dados obtidos na secretaria - a Escola B, tem 701 alunos inscritos no 2º e 3º ciclos do ensino básico, na sua esmagadora maioria proveniente das escolas do primeiro ciclo que fazem parte do agrupamento vertical que foi criado no ano

de 2001. Cerca de 54% dos alunos frequenta o 2º ciclo (377 jovens), enquanto os restantes 46% estão distribuídos pelas 15 turmas do 3º ciclo.

O baixo índice de ocupação da escola permite que esta funcione maioritariamente no turno da manhã.

Nesta escola as maiores dificuldades dos alunos verificam-se, sem surpresa, nas disciplinas de Matemática e Línguas estrangeiras. O insucesso escolar no ano lectivo anterior foi de aproximadamente 4% relativamente aos alunos que concluíram o ano lectivo, aos quais acrescem os 2,5% respeitantes ao abandono escolar, cerca de metade comparativamente à média nacional.

COMPARAÇÃO das duas Escolas: Em número de alunos as escolas apresentam uma composição semelhante. Todavia a distribuição por ciclos é diferente. A Escola A, é maioritariamente ocupada por alunos do 3º ciclo, enquanto a Escola B, mantém-se mais fiel às origens, ou seja o 2º ciclo, visto que, nas proximidades, existem menos escolas destinadas a este ciclo. As escolas secundárias da zona acolhem igualmente os alunos do 3º ciclo. Coexistem na zona alguns estabelecimentos de ensino privado. Deste modo, a Escola B promove uma espécie de selecção dos alunos do 3º ciclo, encaminhando para as outras escolas básicas e secundárias da área, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Essa selecção é legítima, dado que a escola tem grande procura por parte dos pais, cabendo ao órgão de gestão os critérios de seriação das turmas. Perante essa selecção dos alunos do 3º ciclo, os índices de insucesso e abandono escolar são bastante inferiores, comparativamente à Escola A.

Relativamente à Escola A, é o único estabelecimento de ensino na vila, público ou privado, que lecciona o 3º ciclo. A Escola Secundária da localidade não acolhe este ciclo do ensino básico, sendo exclusivamente destinada aos cursos gerais, tecnológicos e profissionais do ensino secundário.

Esta realidade vai naturalmente repercutir-se no corpo docente, como veremos mais adiante. Os professores do 3º ciclo são em maior número na Escola A, enquanto na Escola B predominam os docentes do 2º ciclo.

UPT

4.2.5. Caracterização do pessoal não docente.

ESCOLA A:

Tabela nº 3: Número de funcionários ao serviço da escola e sua distribuição genérica por ocupações.

PESSOAL NÃO DOCENTE: 29 funcionários			
Ocupação específica	AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA	ASSISTENTES ADMINISTRATIVOS	GUARDAS NOCTURNOS
TOTAL	20	7	2

A maioria dos funcionários desta escola está na situação de contrato por 12 meses, cerca de 65%.

ESCOLA B:

Tabela nº 4: Número de funcionários ao serviço da escola e sua distribuição genérica por ocupações

PESSOAL NÃO DOCENTE: 33 funcionários			
Ocupação específica	AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA	ASSISTENTES ADMINISTRATIVOS	GUARDAS NOCTURNOS
TOTAL	22	9	2

Ao contrário da Escola A, a maioria dos funcionários desta escola está na situação de efectivo, (não disponho, no entanto, de um número percentual aproximado).

COMPARAÇÃO das duas Escolas: Como se constata facilmente estas duas escolas, sedes de agrupamento, têm um número muito semelhante de funcionários administrativos e auxiliares, em consonância com o número de alunos e professores que acolhe. A grande diferença reside na média de idades e no tipo de vínculo contratual. A Escola A é constituída por um corpo não docente mais jovem, na sua maioria em situação de contrato a termo certo, ocorrendo o inverso na Escola B, mais experientes e, talvez por isso, na situação de efectivos.

UPT

4.2.6. Caracterização dos pais/Encarregados de Educação.

ESCOLA A: Tendo em conta os dados fornecidos pelo Projecto Educativo da Escola A, é possível fazer a seguinte síntese:

- Grande heterogeneidade do ambiente sócio-cultural dos agregados familiares a que pertencem estes alunos;
- Algum desinteresse dos pais relativamente à vida escolar dos seus filhos;
- Falta de ligação entre as famílias e a escola;
- As habilitações académicas dos pais e encarregados de educação são, na sua maioria, ao nível do 1º ciclo do ensino básico e as profissões estão em consonância com as suas qualificações, resultando, em média, em baixos salários e algum desemprego de longa duração.
- Tem uma associação de pais dinâmica e empreendedora. Não tive acesso ao número de pais que a constituem.

ESCOLA B: Segundo o Projecto Curricular da Escola B, “Podemos dizer que o ambiente sócio-cultural dos nossos alunos assume uma grande heterogeneidade, o que pode dificultar o processo ensino/aprendizagem.

“As qualificações académicas dos pais e encarregados de educação estão ao nível do 1º e 2º ciclos do ensino básico, o que ocasiona ocupações pouco qualificadas e com baixo nível remuneratório. Apesar disso, revelam na sua maioria interesse em acompanhar a vida escolar dos seus educandos” (PCA, Escola B, 2004, p. 24).

- Tem uma associação de pais que recuperou alguma dinâmica no ano lectivo em apreço, visto que tinha interrompido a sua actividade em 2003-2004. Não tive acesso ao número de pais que dela fazem parte.

COMPARAÇÃO das duas Escolas: A Escola B apresenta índices mais satisfatórios relativamente às qualificações académicas e participação na vida escolar, comparativamente à Escola A, que revela indicadores mais preocupantes.

UPT

4.2.7. Diagnóstico geral dos problemas detectados nas duas escolas.

Escola A

Problemas mais prementes segundo o seu P.E.E.:

- Insucesso escolar;
- Abandono escolar;
- Falta de formação cívica por parte de alguns alunos;
- Absentismo dos pais;
- Dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Matemática; línguas estrangeiras e Língua Portuguesa;
- Falta de espaço e meios para as actividades não lectivas;

Escola B

Problemas que afectam esta escola segundo o seu P.E.E.:

- Algum insucesso escolar no 2º ciclo;
- Insucesso nas disciplinas de Matemática 2º e 3º ciclos;
- Alguns casos de indisciplina no 2º ciclo;
- Falta de espaços para ocupação dos tempos livres;

COMPARAÇÃO das duas Escolas:

Apesar do P.E.E. da Escola B ser mais detalhado ao nível da indicação dos diferentes problemas que a afectam, existe no geral, uma relativa semelhança nas dificuldades detectadas. Contudo é de realçar que o insucesso escolar, o absentismo dos pais e o abandono escolar é mais relevante na Escola A.

4.2.8. Caracterização do Órgão de Gestão Escolar.

Escola A: O Conselho Executivo é constituído por quatro membros: um presidente e 3 vice-presidentes. Existe equilíbrio quanto à distribuição por géneros. O presidente e o vice-presidente são ambos do sexo masculino e pertencem os dois ao 3º ciclo, enquanto o ensino primário e pré-primário está entregue a uma professora e uma educadora, respectivamente. Esta equipa directiva está a exercer, no ano lectivo em apreço, o segundo ano do seu primeiro mandato. Apenas o Presidente tinha alguma experiência como vice-presidente, durante a década de 80.

Escola B: O Presidente do Conselho Executivo, professor do 2º ciclo está a frente dos destinos da escola há 21 anos consecutivos, mudando apenas os vice-presidentes e assessores que têm também muita experiência de gestão escolar. Neste ano lectivo o órgão de gestão, para além do presidente, único representante do sexo masculino, conta ainda com três vice-presidentes do sexo feminino.

4.3. Justaposição dos dados

De seguida, faço a justaposição dos dados, através de uma tabela comparativa. Tento assim confrontar as duas realidades segundo as variáveis que seleccionei anteriormente. Nesta tabela os indicadores obtidos são sintetizados de forma a facilitar a sua comparação.

Tabela nº5: Comparação entre as duas escolas, segundo as variáveis indicadas anteriormente.

ESCOLA A	ESCOLA B
Enquadramento geográfico	
Situa-se a 40 quilómetros do Porto	Situa-se na zona oriental da cidade do Porto
Enquadramento socioeconómico	
<p>-Zona industrial (sector têxtil e calçado), com alguma agricultura minifundiária de tipo familiar.</p> <p>Problemas mais graves:</p> <ul style="list-style-type: none">-Desemprego;-Falências numerosas;-Baixos salários;-Poluição industrial;-Urbanismo desregulado;-Trabalho infantil;-Abandono escolar;-Falta de infra-estruturas de apoio;-Reduzida escolarização dos pais;-Absentismo dos pais ao nível da participação na vida escolar dos filhos.	<p>-Domina a pequena indústria, a oficina familiar, o comércio e os serviços (bancos, restauração, cafés, agências de viagens, seguradoras entre outros); ponto de crescente atracção turística, em particular um tipo de turismo cultural.</p> <p>Problemas mais graves:</p> <ul style="list-style-type: none">-Desemprego-Falta de infra-estruturas de apoio;-nível económico médio baixo.
Enquadramento histórico	
-Foi criada em 1971;	-Foi criada em 1972;

<p>-Foi transferida 1981/82 para as actuais instalações,</p> <p>- Destinava-se inicialmente apenas ao 2º ciclo (escola preparatória);</p> <p>-Em 1995-96, passou a ser E.B. 2.3, passando a incluir também o 3º ciclo;</p> <p>-Em 2001-2002, passou a sede de agrupamento vertical.</p>	<p>- Em 1980, transferiu-se para o edifício actual.</p> <p>- Destinava-se inicialmente apenas ao 2º ciclo (escola preparatória);</p> <p>-Em 1996-97, passou a ser E.B. 2.3, passando a acolher o 3º ciclo;</p> <p>-Em 2001-2002, tornou-se sede de agrupamento vertical.</p>
Caracterização física	
<p>-Constituída por:</p> <p>- 3 Pavilhões destinados a actividades lectivas;</p> <p>-Um pavilhão gimnodesportivo;</p> <p>-Um campo de jogos;</p> <p>-Um pavilhão polivalente, onde funcionam os diferentes serviços de apoio</p> <p>- Centro de Recursos.</p> <p>+A estrutura interna dos 3 pavilhões destinados às actividades lectivas é muito semelhante.</p> <p>+Relativamente à área descoberta da escola é bastante extensa e bastante arborizada.</p> <p>+Esta escola está preparada para acolher, em turmas constituídas por 28 alunos, cerca de 1000 alunos.</p>	<p>Constituído por:</p> <p>-6 Blocos independentes;</p> <p>- 5 deles, destinados a salas de aulas;</p> <p>-Um pavilhão gimnodesportivo;</p> <p>- Dois campos de jogos;</p> <p>-Um pavilhão central onde funcionam os diversos serviços de apoio;</p> <p>-Biblioteca.</p> <p>+Os cinco blocos destinados às actividades lectivas têm configuração semelhante.</p> <p>+A área descoberta engloba pátios interiores e exteriores aos blocos.</p> <p>+A capacidade de ocupação desta escola está prevista para 1200 alunos.</p>
Caracterização do corpo estudantil.	
<p>Ano lectivo 2005-2006</p> <p>608 Alunos inscritos no 2º e 3º ciclos</p>	<p>Ano lectivo 2005-2006</p> <p>701 Alunos inscritos no 2º e 3º ciclos</p>

<p>do ensino básico:</p> <p>2º Ciclo - 233 alunos (39% do total)</p> <p>3º Ciclo - 375 alunos (61% do total)</p> <p>-Taxa de insucesso escolar - 17%, distribuído da seguinte forma:</p> <p>abandono escolar - 7%</p> <p>retenções - 10%</p> <p>-Maiores dificuldades dos alunos: Matemática, Línguas estrangeiras e Língua Portuguesa.</p> <p>A carga lectiva dos alunos é distribuída por manhãs e tardes de forma equilibrada.</p>	<p>do ensino básico:</p> <p>2º Ciclo - 377alunos (54%do total)</p> <p>3º Ciclo - 324alunos (46% do total)</p> <p>-Taxa de insucesso escolar – 6,5 %, distribuído da seguinte forma:</p> <p>abandono escolar - 2,5%</p> <p>retenções - 4%</p> <p>-Maiores dificuldades dos alunos: Matemática, Línguas estrangeiras</p> <p>O baixo índice de ocupação da escola permite que esta funcione maioritariamente no turno da manhã.</p>
Caracterização do pessoal não docente	
<p>29 Funcionários:</p> <p>-7 Administrativos</p> <p>-20 Auxiliares da acção educativa</p> <p>-2 Guardas-nocturnos</p> <p>Maioritariamente a contrato</p>	<p>33 Funcionários:</p> <p>-9 Administrativos</p> <p>-22 Auxiliares da acção educativa</p> <p>-2 Guardas-nocturnos</p> <p>Maioritariamente efectivos</p>
Caracterização dos pais/Encarregados de Educação	
<p>-Grande heterogeneidade do ambiente sócio-cultural dos agregados familiares a que pertencem estes alunos;</p> <p>-Algum desinteresse dos pais relativamente à vida escolar dos seus filhos;</p> <p>-Falta de ligação entre as famílias e a escola;</p> <p>-As habilitações académicas dos pais e encarregados de educação são, na sua maioria, ao nível do 1º ciclo do ensino básico e as profissões estão</p>	<p>- Ambiente sócio-cultural das famílias apresenta grande heterogeneidade;</p> <p>-Revelam na sua maioria interesse em acompanhar a vida escolar dos seus educandos.</p> <p>-As qualificações académicas dos pais e encarregados de educação estão ao nível do 1º e 2º ciclos do ensino básico, o que ocasiona</p>

em consonância com as suas qualificações, -Têm uma associação de pais dinâmica e empreendedora.	ocupações pouco qualificadas e com baixo nível remuneratório; -Têm associação de pais que recuperou alguma dinâmica no ano lectivo em apreço.
Problemas detectados	
- Insucesso escolar; -Abandono escolar; - Falta de formação cívica por parte de alguns alunos; - Absentismo dos pais; - Dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Matemática; línguas estrangeiras e Língua Portuguesa; - Falta de espaço e meios para as actividades não lectivas;	- Algum insucesso escolar no 2º ciclo; - Insucesso nas disciplinas de matemática 2º e 3º ciclos; - Alguns casos de indisciplina no 2º ciclo; - Falta de espaços para ocupação dos tempos livres;
Caracterização do Órgão de Gestão Escolar	
O Conselho Executivo está a exercer, no ano lectivo em apreço, o segundo ano do seu primeiro mandato. Apenas o Presidente tinha alguma experiência como vice-presidente, durante a década de 80.	O Presidente do Conselho Executivo está a frente dos destinos da escola há 21 anos consecutivos, mudando apenas os vice-presidentes e assessores que têm também muita experiência de gestão escolar.

4.4. A Amostra.

Neste estudo comparativo considerei como população o conjunto de professores afectos às duas escolas que leccionam o 2º e 3º ciclos do ensino básico. A amostra pretende incluir todos os professores em serviço em ambas as escolas, no ano lectivo 2005-2006, num total de 149 docentes, distribuídos por escolas e ciclos, conforme se pode verificar na tabela nº6.

A mesma tabela permite observar que a percentagem de respondentes aproximou-se dos 89%, verificando-se uma adesão mais significativa na Escola A, em mais de 10% (94% contra os 84% da escola da zona oriental do Porto).

De referir ainda que a distribuição por ciclos é ligeiramente diferente: na Escola A domina o 3º ciclo, em alunos e professores, enquanto na Escola B regista-se o inverso. Não foi determinada nenhuma relação directa, ou indirecta entre esse facto e a maior ou menor colaboração dos inquiridos.

-Tabela nº6: População inquirida

NÚMERO de PROFESSORES 2º e 3º ciclos AFFECTOS à Escola A e Escola B							
ESCOLA A			ESCOLA B			Total	
2º Ciclo	3º Ciclo	Total	2º Ciclo	3º Ciclo	Total	149	
31	41	72	40	36	76		
PROFESSORES que efectivamente responderam ao inquérito							
ESCOLA A			ESCOLA B			Total	
Nº	%		Nº	%	Nº	%	
68	94,44		64	84,21	132	88,59	

Como se constata, com a análise dos gráficos que se seguem (nº 1 e nº 2), apesar do número de professores da Escola B ser superior, mais quatro professores, isso não foi suficiente para que o número de inquéritos efectivamente respondidos superasse os da Escola A, onde recolhi precisamente mais 4 inquéritos devidamente preenchidos.

Numa primeira abordagem, posso destacar que o corpo docente da escola da cidade do Porto demonstra uma menor receptividade para o preenchimento deste tipo de questionário. Aliás, acresce dizer que o período de tempo de aplicação do inquérito na Escola B, foi dilatado em oito dias úteis

relativamente à Escola A. Senão fosse esse prolongamento voluntário e consciente do prazo, o número de inquéritos recolhidos tinha sido ainda menor.

De salientar ainda que, da Escola A não responderam quatro docentes, estando um deles de atestado médico durante o período de aplicação do inquérito (cerca de dez dias úteis).

Relativamente à Escola B não responderam 12 colegas, 3 deles ausentes por atestado médico com duração desconhecida.

Gráfico nº1: Comparação entre o total de professores das duas escolas e o número de respondentes

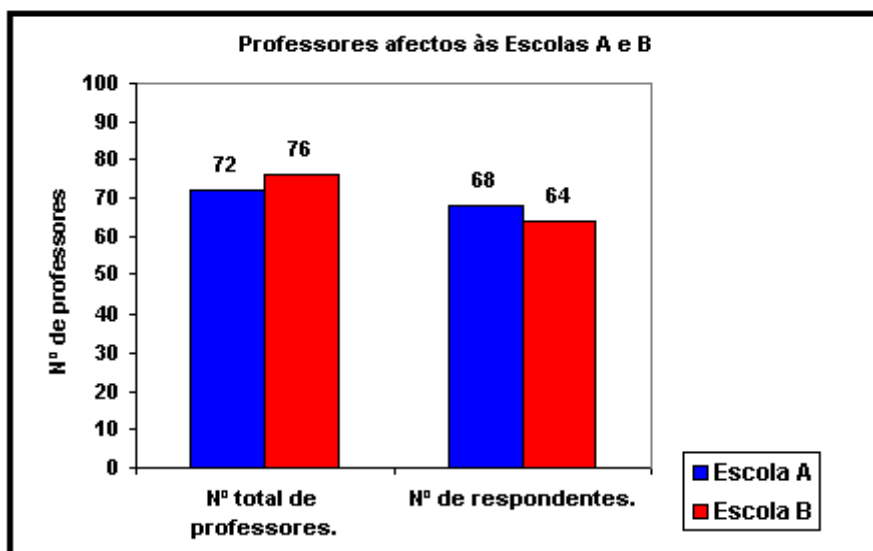
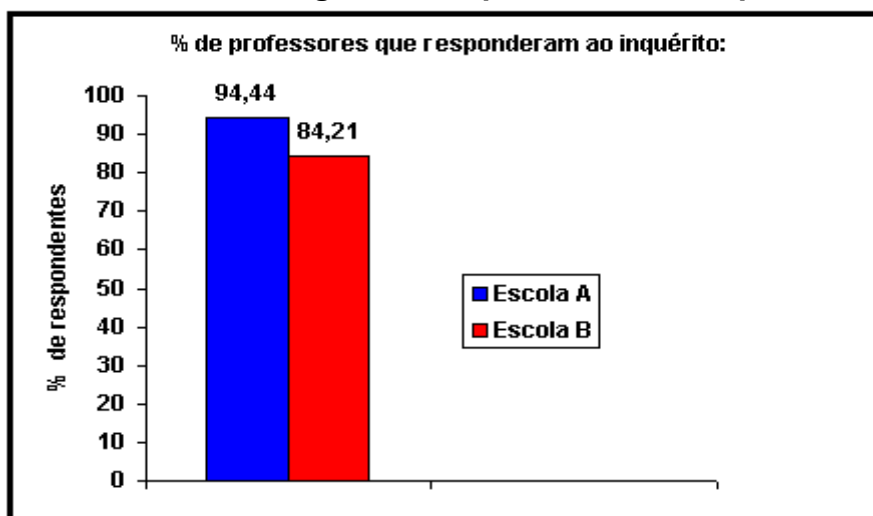


Gráfico nº2: Percentagem de respondentes ao inquérito



Como afirma Amélia Lopes “ O sistema de ensino português é marcado, pelas teses do maternalismo na prática docente e pela feminização dos quadros docentes das escolas” (2001, p.12.). É de realçar que estas duas escolas confirmam a regra. Aliás a escola B até supera a média nacional com 83,9% de professoras. O sexo feminino é dominante no corpo docente das duas escolas, aliás na esmagadora maioria das escolas do país e em todos os ciclos, do 1º ao 12º ano de escolaridade (Arroteia, 1995). Os dados mais recentes apontam para 73,28% de mulheres a leccionar no 2º ciclo e 71,3 no 3º ciclo e ensino secundário (www.giase.min-edu.pt).

Contudo, é conveniente para efeitos comparativos, sublinhar que se verifica, na tabela nº7 e gráfico nº3, a diferença de 12,3% entre as duas escolas, com vantagem percentual para a escola B, ao nível da percentagem de docentes do sexo feminino.

- Tabela nº 7: Distribuição dos respondentes por género

GÉNERO do INQUIRIDO.	Total Feminino		Feminino Escola A		Feminino Escola B		Total Masculino		Masculino Escola A		Masculino Escola B	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	100	77,51	48	71,6	52	83,9	29	22,49	19	28,4	10	16,1

Nota importante relativa à tabela 3: 1 respondente da escola A: não indicou o género;
2 respondentes da escola B: também não o fizeram.

Gráfico nº3: Distribuição por géneros em termos comparativos

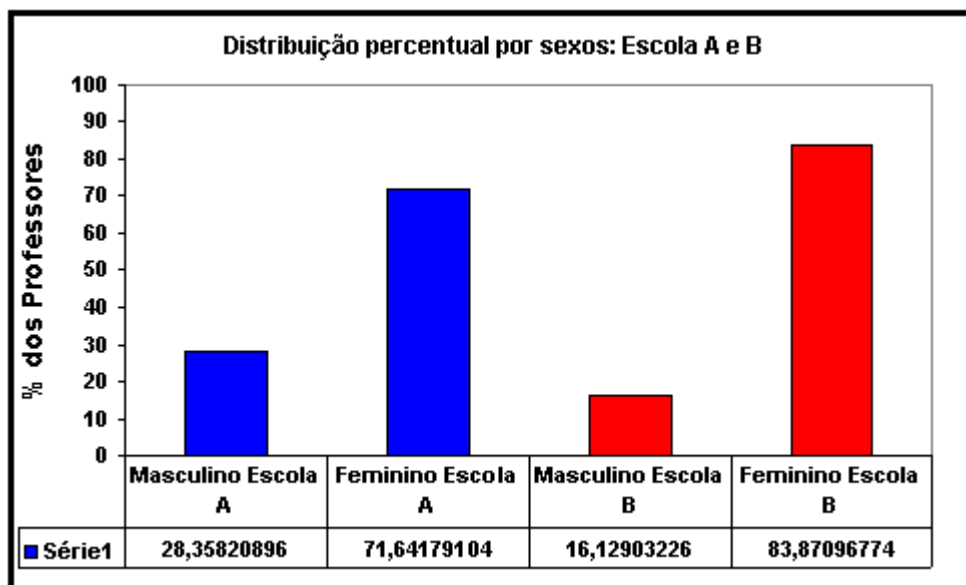
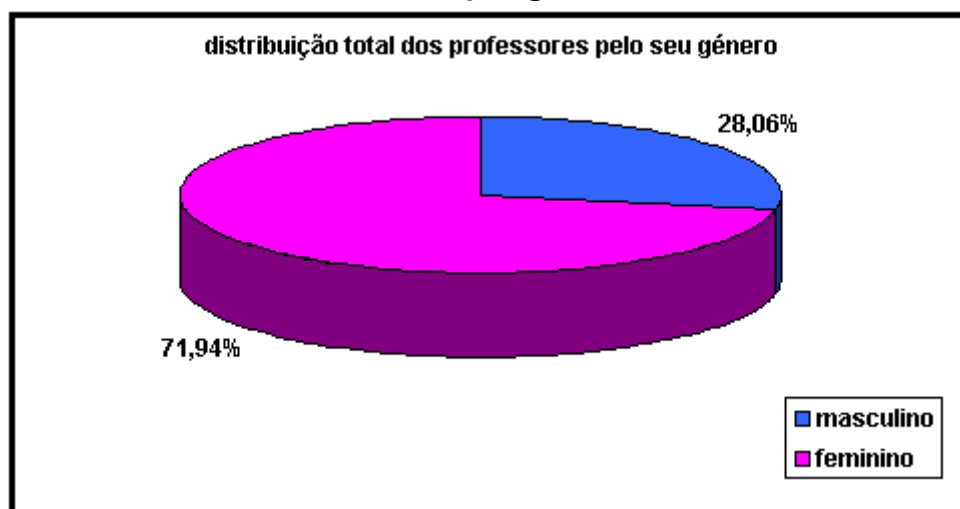


Gráfico nº4: Distribuição total por género



- Tabela 8: Distribuição dos inquiridos por grupos etários

IDADE DOS INQUIRIDOS.	ESCOLA A		ESCOLA B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%

Até 25 anos de idade	4	5,90	4	6,25	8	6,06
De 26 a 35 anos	22	32,35	9	14,06	31	23,48
De 36 a 45 anos	16	23,52	19	29,68	35	26,51
De 46 a 55 anos	19	27,94	23	35,93	42	31,82
A partir de 56 anos	7	10,29	9	14,08	16	12,13

Gráfico nº5: Distribuição comparativa dos inquiridos das duas escolas por grupos etários.

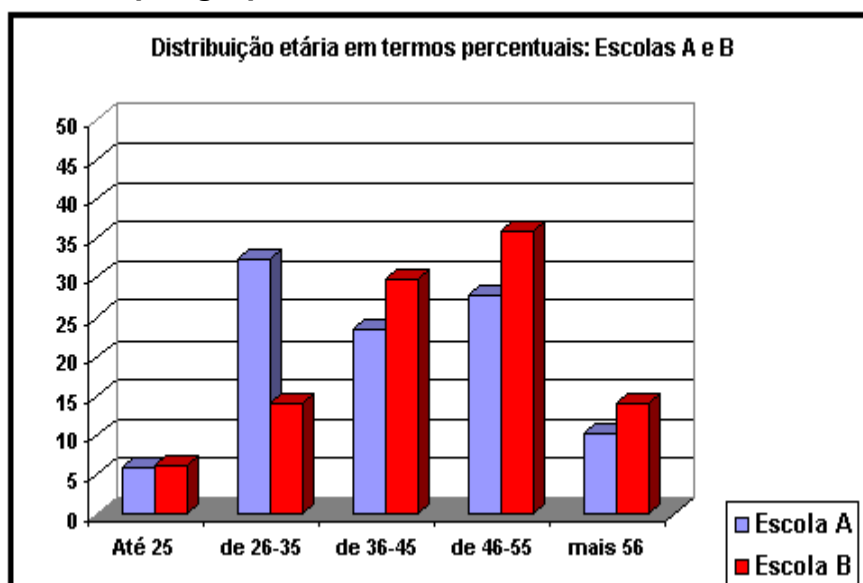
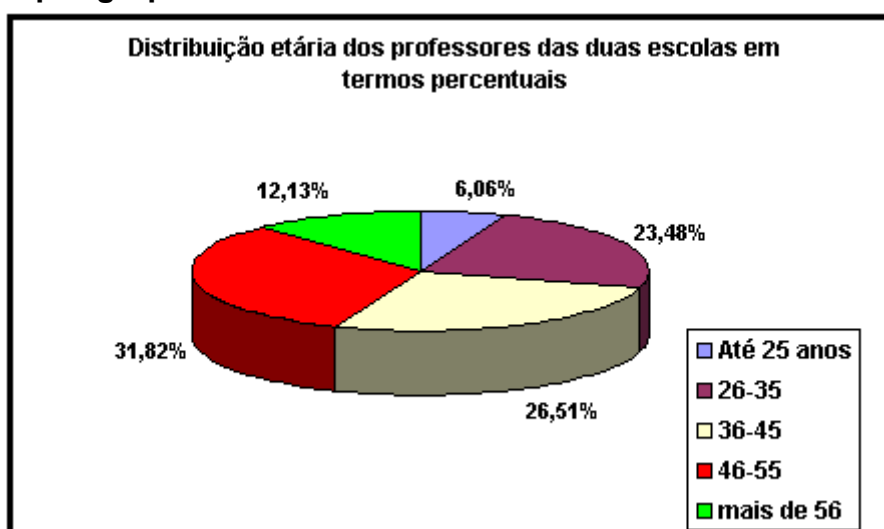


Gráfico 6: Dados globais relativamente à distribuição por grupos etários.



Este conjunto de informações relativamente à idade dos inquiridos é muito importante para a sua caracterização e para compreender melhor o teor das suas expectativas relativamente à avaliação do desempenho docente. Recordo que uma das hipóteses que coloquei no início deste estudo supunha algumas diferenças de opiniões entre os professores mais e menos experientes. Sendo a Escola B, servida por um corpo docente mais velho: 50% tem mais de 45 anos de idade, contra 38% da Escola A, é de esperar algumas divergências de resultados relativamente a algumas proposições mais susceptíveis de gerar polémica. O inverso também acontece, ou seja a Escola A apresenta um corpo docente entre os 23 e os 35 anos de idade que quase atinge os 40%, enquanto na Escola B, esse número fica-se pelos 20%.

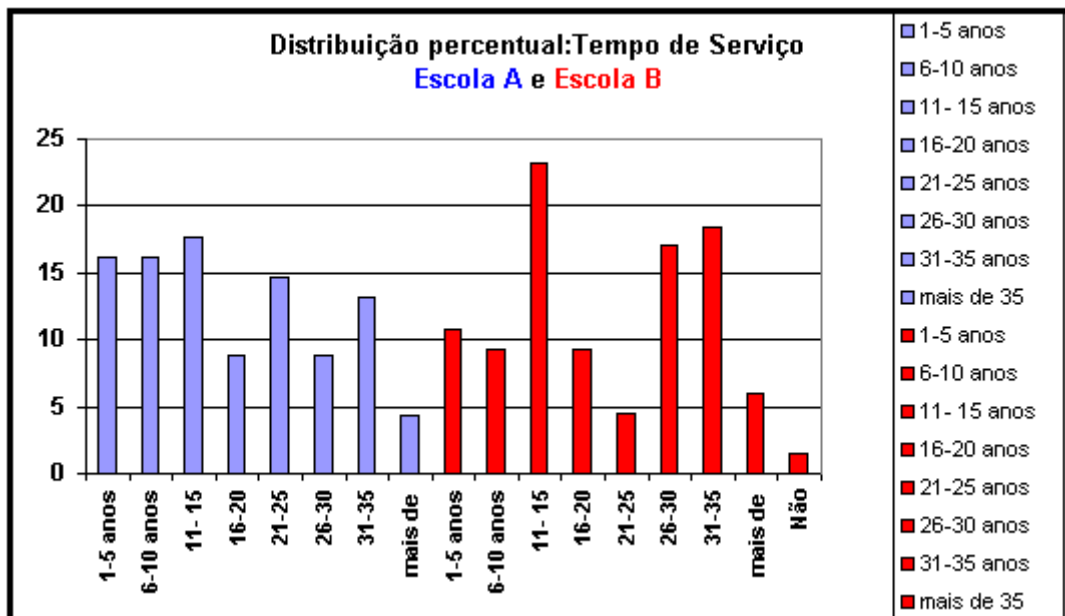
Não surpreendem estes resultados caracterizadores da amostra. Estudos diversos, dos quais destaco Arroteia (1995) e dados do GIASE (2005), alertam para este tipo de assimetrias ao nível da distribuição dos professores que transformam as escolas das grandes cidades mais atractivas, pelo simples facto de serem mais próximas da residência dos professores. Outros factores de atracção ou rejeição são subalternizados relativamente a este critério de selecção. A colocação do professor numa escola perto da sua área de residência é uma ambição que marca a carreira da maioria dos professores e a concretização deste objectivo é uma espécie de prémio que resulta do tempo de serviço prestado. Por isso mesmo, a **Escola B**, estando situada na cidade do Porto, se revele mais pretendida do que a **Escola A**, que pertencendo ao quadro de Zona Pedagógica do Porto, dista quatro dezenas de quilómetros do centro da cidade, sendo ainda mais afastada de outros concelhos bastante populosos como Gaia, Matosinhos ou Gondomar.

- Tabela nº9: Distribuição dos inquiridos relativamente ao tempo de serviço docente.

TEMPO de SERVIÇO dos PROFESSORES.											
	Escola A	Escola B		Escola A	Escola B		Escola A	Escola B		Escola A	Escola B
1 - 5	11	7	6 - 10	11	6	11 - 15	12	15	16 - 20	6	6

21-25	10	3	26-30	6	11	31-35	9	12	+ 35	3	4
-------	----	---	-------	---	----	-------	---	----	------	---	---

Gráfico nº7: Distribuição comparativa dos inquiridos das duas escolas por tempo de serviço.



Como se constata pela confrontação das informações relativas ao tempo de serviço e a idade dos respondentes, existe, como era de esperar, uma relação directa entre ambas as variáveis. Salvo raro excepções, os professores das duas escolas iniciaram a sua carreira docente entre os 20 e os 25 anos de idade. Tendo permanecido sempre ligados ao ensino público, o seu tempo de serviço acompanha paralelamente a sua evolução etária.

Assim sendo, a Escola B, demonstra ter um corpo docente mais velho e experiente, em termos de tempo de serviço, comparativamente à Escola A.

-Tabela nº10: distância da escola relativamente à residência dos docentes

Distância da escola à residência	TOTAL Menos de 20 km.		Menos de 20 km. Escola A		Menos de 20 km. Escola B		TOTAL Mais de 20 km.		Mais de 20 km. Escola A		Mais de 20 km. Escola B	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	100	75,7%	46	68%	54	84%	32	24,3%	22	32%	10	16%

Gráfico nº8: Escola A – distância relativamente à residência

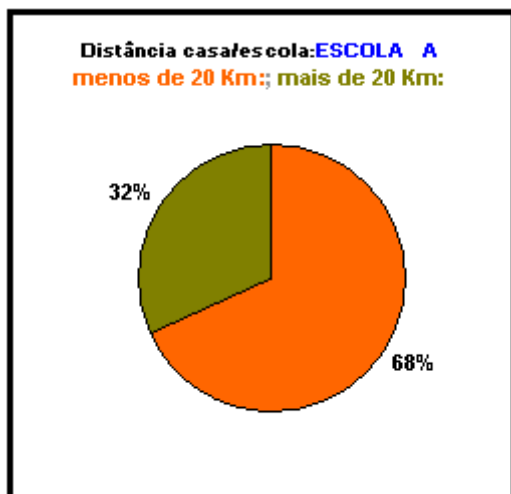
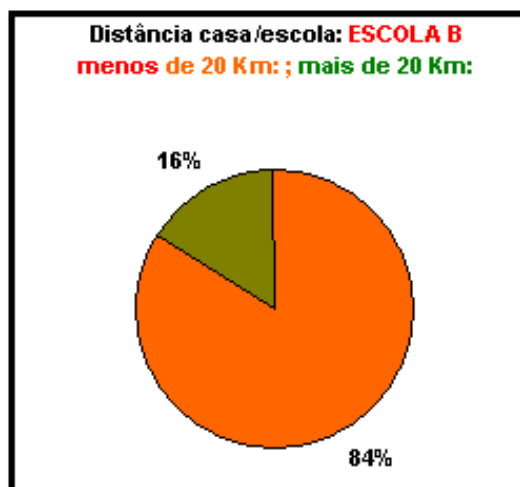


Gráfico nº 9: Escola B – distância relativamente à residência



No que diz respeito a esta variável, e em consonância com os dados obtidos anteriormente, a Escola B revela estar mais próxima dos professores em termos de distância percorrida. A sua localização geográfica, as características etárias e de tempo de serviço do seu corpo docente faziam prever os resultados obtidos. Ou seja 84% dos professores não percorre da sua residência até ao seu local de trabalho mais de 20 quilómetros, enquanto na Escola A, 32 % tem que fazer diariamente essa distância ou mais para chegar ao seu local de trabalho. (o dobro dos professores relativamente à Escola B).

- Tabela nº11: Distribuição dos inquiridos pela sua situação profissional

SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INQUIRIDOS.	Escola A		Escola B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Prof. Quadro de Esc. de Nom. Definitiva.	45	66,17	45	70,32	90	68,19
Prof. Quadro de Escola. Def. (Destacado)	2	2,95	4	6,25	6	4,55

Prof. Quadro de Zona Ped. (Nom. Definitiva)	6	8,82	3	4,68	9	6,82
Prof. Contratado	13	19,11	12	18,75	25	18,93
Prof. Estagiário.	2	2,95	0	0	2	1,51

Gráfico nº 10: Tipo de vinculação dos professores da Escola A

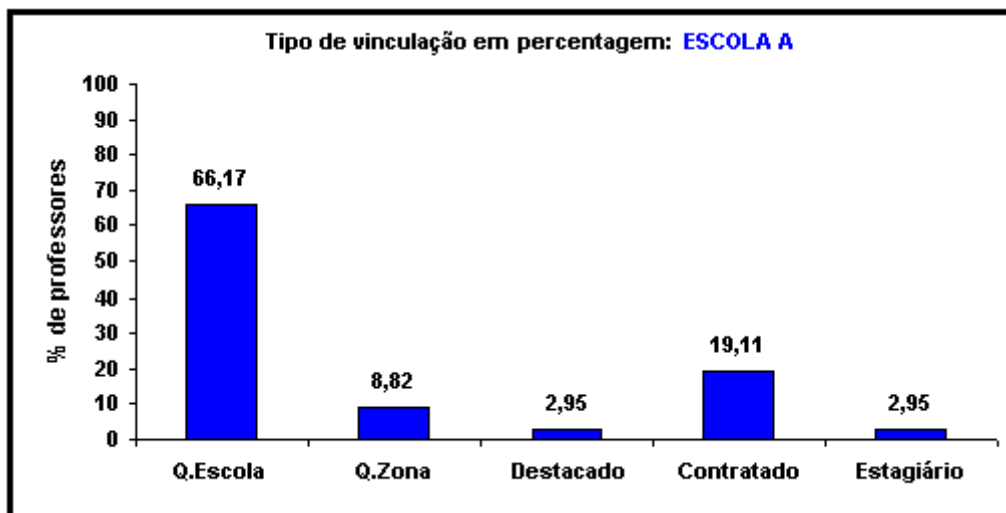
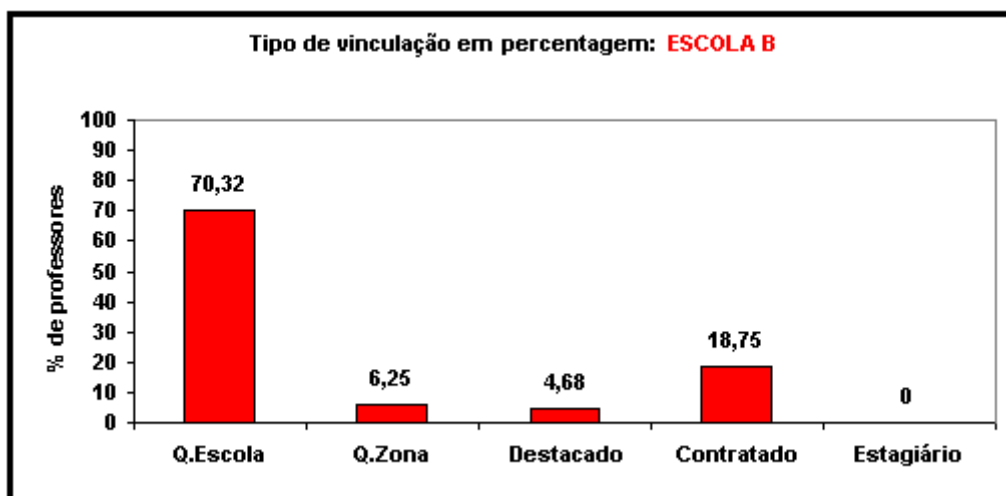


Gráfico nº11: Tipo de vinculação dos professores da Escola B



Não existem diferenças significativas nesta variável. Os professores que pertencem ao quadro de escola de nomeação definitiva dominam em ambas as escolas. No estudo que realizei não perguntei ao inquirido se concorria regularmente para mudar de quadro. No entanto, e pelas razões atrás referidas, é de supor que um número significativo de professores vinculados à Escola A, pretendam uma escola mais próxima da sua área de residência.

Depreende-se também destes números (gráfico nº10 e nº11) que existe uma estabilidade apreciável do corpo docente de ambas as escolas. O número de contratados é cada vez menor, dada a existência de professores de quadro de nomeação definitiva em número quase suficiente para suprir as necessidades. Esta é uma realidade ao nível do distrito do Porto. (www.giase.min-edu.pt).

4.5. O Procedimento.

Depois da revisão da literatura que deu origem à primeira parte da dissertação, em que procuro fundamentar teoricamente o tema da avaliação do desempenho docente, elaborei em simultâneo um vasto conjunto de proposições que deveriam fazer parte de um inquérito/questionário de resposta fechada neste caso por estimação numa escala de adesão de cinco pontos, segundo Likert. O conjunto inicial de proposições superava a centena, da qual, após várias sistematizações e triagens acabou por se reduzir a metade. Para essa tarefa contei com o auxílio de um painel de juízes, respeitando a metodologia de Likert (G. Silva, 1993) quatro professores de outras escolas (três do sexo feminino e um do sexo masculino, em consonância com proporcionalidade da população a inquirir), todos quatro a leccionar no distrito do Porto ao 3º ciclo e ensino secundário. Após alguns ensaios, decidi as variáveis a incluir para a caracterização da amostra, factor essencial para a validação interna dos resultados obtidos.

Seleccionadas as escolas elaborei por escrito o pedido formal aos Conselhos Executivos para a aplicação do inquérito nas suas escolas. A resposta foi imediata e afirmativa. Durante a segunda quinzena do mês de Junho foi disponibilizado a cada professor de ambas as escolas o inquérito questionário. Recordo que o prazo para entrega do instrumento foi dilatado em oito dias no caso da Escola B, devido ao número insuficiente de inquéritos ao fim da primeira semana de aplicação.

Na primeira semana de Julho ficou concluída a recolha do instrumento e as informações recolhidas foram inseridas em folhas de cálculo, programa Office/Excel, das quais construí um conjunto de tabelas e gráficos que ajudam a ilustrar e compreender os dados recolhidos.

De seguida, distribuí as proposições relativas à avaliação do desempenho docente por sub temas que têm por base os critérios de avaliação, os agentes avaliadores; o objecto e implicações da avaliação.

Tendo em consideração que se trata de um estudo em que se pretende conhecer as expectativas dos professores relativamente ao tema em apreço, a análise dos resultados obtidos é mais descritiva do que explicativa. Seguindo o conselho metodológico de Gabriela Silva (1993, p.53), “As informações recolhidas com o instrumento foram quantificadas percentualmente de modo a facilitar a apreciação comparativa (...)” entre as duas escolas.

Tento, na análise dos resultados obtidos, ser o mais objectivo possível, sem querer retirar daí grandes conclusões ou generalizações. O estudo em questão tem apenas validade interna e só permite apreciar as opiniões relativas dos professores das duas escolas escolhidas.

Para facilitar a compreensão dos dados por parte do leitor, reduzi às décimas os resultados percentuais apresentados nas tabelas e gráficos. Na análise descritiva desse dados arredondei as percentagens e na maior parte adicionei as discordâncias totais com as discordâncias simples, formando assim as opiniões negativas, e fiz o mesmo com as concordâncias totais e concordâncias simples, constituindo assim as opiniões positivas

4.6. O Instrumento.

De seguida e para a obtenção dos dados relativos às expectativas da comunidade educativa relativamente ao tema escolhido construirei um inquérito, seguindo a perspectiva conceptual de Carmo e Ferreira (1998, p.123) sobre o assunto:

“Se formos a um dicionário procurar saber o que significa a palavra inquérito, encontramos-la definida como um conjunto de actos e diligências destinados a apurar alguma coisa, aparecendo como seus

sinónimos inquirição, interrogatório, sindicância; e registando como exemplo de situações possíveis, associadas à sua realização o inquérito administrativo, o judicial, o policial e o científico. Da etimologia da palavra extrai-se a ideia de que é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática. (...)

Em Ciências Sociais esta expressão é usada de uma forma precisa para designar processos de recolha sistematizada.”

Este inquérito que na minha opinião suspeita, tem uma apresentação cuidada e sugestiva, é constituído por um questionário com perguntas de avaliação ou estimação, não muito longo - cinquenta questões - que não demoram mais do que 20 minutos a serem respondidas de forma minimamente ponderada. Tive um cuidado acrescido com a linguagem utilizada que deverá ser, como aconselha Foddy (2002), clara, objectiva, simples, evitando ambiguidades, rejeitando termos e expressões demasiado complexas, frases longas e vocabulário que pode ser interpretado de maneira diferenciada pelo respondente. João Bilhim e Isabel de Castro (1997), enfatizam o papel determinante da dimensão do inquérito e do tempo que demora a preencher como dois factores que são susceptíveis de gerar rejeição na população a inquirir.

Deste modo a parte introdutória do nosso inquérito é composta por questões de escolha múltipla para caracterizar o respondente ao nível das seguintes variáveis:

- género;
- idade;
- tempo de serviço;
- distância de casa à escola;
- situação profissional em termos de vinculação;

Inicialmente julguei ser útil incluir nesta parte do inquérito, questões relativas às funções que cada professor desempenha na escola e o grupo disciplinar a que pertence. Contudo, fui bem aconselhado a retirar estas perguntas, porque sendo ambas as escolas de média dimensão, seria relativamente fácil identificar os respondentes. Essa situação não seria tolerável e certamente condicionaria as respostas dos professores, que por vezes demonstravam algum receio relativamente à confidencialidade.

Na segunda parte do questionário, dedicada às proposições relativas às diferentes componentes que devem constituir a avaliação do desempenho dos professores, a intensidade das opiniões será medida segundo uma escala de tipo Likert. Optei por este tipo de escala de atitudes porque, como afirma Gabriela Silva (1993, p.59), “estas escalas são mais simples de elaborar que as de Thurstone” devido à exigência deste último relativamente ao recurso a vinte e cinco juízes e quando bem construídas “permitem uma avaliação sistemática dos objectivos propostos e dos conteúdos apreciados” (idem, p.61). Como complementam Carmo e Ferreira (1998), as escalas de Likert consistem na apresentação de um conjunto de proposições, muitas delas interligadas, sobre as quais o inquirido reflectirá demonstrando uma das seguintes posições: *concorda totalmente*, *concorda*, *sem opinião*, *discorda*, *discorda totalmente*. Na fase de tratamento dos dados a cada uma das posições será atribuída uma cotação: +2; +1; 0; -1; -2, ou de 5 a 1, respectivamente. Em caso de proposições negativas a cotação será invertida.

Para terminar gostaria de referir que este, como qualquer outro inquérito/questionário, inicia-se com uma introdução em que se identifica o investigador, se explicita os objectivos, finalidades e âmbito do estudo que se propõe fazer, alertando para o anonimato da colaboração, utilidade da mesma e agradecendo o seu preenchimento de forma atenta, sincera e honesta (J. Gomes, 1997).

4.6.1. Fundamentação teórica das proposições do inquérito/questionário.

Para construir com substância e objectividade as proposições a colocar aos inquiridos procurei um número limitado de livros, de modo a evitar a “gula livresca” (Quivy e Campenhault, 1998, p.21). A opção, até ao momento, recaiu sobre algumas obras que considere relevantes, mas que podem não ser consideradas as mais emblemáticas. De salientar que a oferta não é abundante relativamente ao tema da avaliação do desempenho docente. Muitos dos trabalhos consultados, de autores que têm dedicado boa parte da sua actividade académica e profissional às ciências da educação em geral, são

estudos que focam preferencialmente outros temas e que dedicam um capítulo ou partes de um capítulo à avaliação. No entanto a revisão da literatura foi suficiente para a recolha de informações que considero basilares para sustentar teoricamente as proposições do meu inquérito. Nas obras destes autores encontramos ideias precisas, convergentes ou controversas de como é, pode e deve ser, a avaliação dos professores. Com a sua consulta construí o instrumento – um inquérito - com cerca de 50 questões em forma de proposição, posteriormente avaliada numa escala de Likert.

Depois de aplicado o instrumento nas duas escolas e recolhidos os seus resultados decidi, para melhor compreensão das expectativas dos professores relativamente à avaliação do desempenho docente, distribuir as cinquenta proposições por seis grandes sub temas aglutinadores.

Como ponto comum, o tema central da dissertação - a avaliação do desempenho docente – elemento fulcral do inquérito/questionário colocado aos professores das duas escolas.

São estes os seis sub temas em que subdividi o inquérito questionário colocado aos professores das duas escolas:

- A)** O impacto da avaliação do desempenho docente no clima de escola.
- B)** A Autonomia das escolas e a avaliação do desempenho tendo em conta o papel dos Projectos Educativos; Projectos Curriculares e Regulamento Interno.
- C)** A periodicidade da avaliação do desempenho docente e a escala avaliativa a aplicar.
- D)** Critérios e instrumentos a ter em conta na avaliação do desempenho docente.
- E)** Agentes avaliadores que deverão fazer parte do processo avaliativo.
- F)** Implicações efectivas da avaliação do desempenho docente.

De realçar que a esta subdivisão, acima apresentada, não está subjacente nenhuma ordem crescente ou decrescente de importância. A sua ordenação e subsequente tratamento são meramente casuais. Julgo que a adopção desse critério aleatório confere uma maior objectividade à análise que se pretende realizar.

Reconheço que qualquer tipo de distribuição das proposições por sub temas é sempre uma opção discutível. Aceito ainda, que algumas proposições podiam ter sido integradas noutra grupo, ou teriam cabimento em dois ou três sub temas. Contudo, o critério que utilizei foi baseado no elemento primordial que sobressaía da proposição. Veja-se um exemplo concreto, a questão nº 50, que seguidamente transcrevo, pode integrar-se em vários sub temas: “Um dos elementos importantes na avaliação do desempenho dos professores é a realização, no início de cada ano, de entrevistas pelo órgão de gestão onde são debatidos temas pedagógicos, científicos e planificações”. O teor desta afirmação, poderia ser inserida no grupo das proposições relativas à periodização – porque refere a necessidade de se realizar uma entrevista anual. Poderia também ser incluída no sub tema das questões respeitantes aos agentes avaliadores – dado que, cabe ao órgão de gestão convocar e dirigir essa entrevista. Todavia parece-me mais adequada ao conjunto das proposições relativas aos critérios e instrumentos, tendo em conta que a entrevista, com critérios predefinidos seria, supostamente, um instrumento fornecedor de informações relativamente importantes para uma avaliação mais apoiada dos professores. Esta situação que acabei de explicar acontece também com outras proposições que se revelam susceptíveis de diferentes incorporações ao nível sub tema. Porém o critério que utilizei foi semelhante.

Seguidamente procuro fundamentar a escolha dos temas que estiveram na origem da construção das proposições que constituem o inquérito, através da conceptualização de alguns termos e com o enquadramento legal, histórico e teórico de certos agentes, critérios e instrumentos que fazem, fizeram ou poderiam fazer parte do processo avaliativo dos professores.

4.6.1.A. O impacto da avaliação do desempenho docente no clima de escola.

- Três proposições relacionadas

6) A avaliação do desempenho dos professores pelo órgão de gestão contribui para um mau clima de escola.

42) A avaliação positiva ou muito positiva do desempenho dos professores deve ser publicitada no seio da comunidade educativa.

46) A avaliação negativa ou muito negativa do desempenho dos professores deve ser publicitada no seio da comunidade educativa.

Segundo a opinião de Ana Paula Curado (2002, p.41), “a avaliação do desempenho pode colocar em causa o bom clima de escola”. É neste sentido que proponho uma apreciação destas três proposições.

Por inerência da função de Orientador de estágio que desempenhei no ano lectivo 2004-2005, percebi melhor as diversas implicações que a avaliação dos professores pode acarretar ao nível das alterações no clima de trabalho, neste caso, do núcleo de estágio. Nesta situação concreta, ou seja, neste microcosmo que constituiu o núcleo de estágio, já foi possível verificar algumas dessas repercussões e impacto no ambiente de trabalho.

Como refere Brunet (1992, p.144), “O conceito de «clima de escola», merece um cuidado especial na sua abordagem por ter muitas implicações no decurso e construção do processo educativo. Para além disso, trata-se da categoria mais “tangível” e, ao mesmo tempo, mais subjectiva ao nível das condicionantes que integram o relacionamento interpessoal nas escolas. É, segundo Graça Fernandes (Jornal A Página, nº101, Abril de 2001, p.15):

“A atmosfera que acolhe o professor (e não só) numa escola. É o seu quotidiano quando procura conhece-la, observando-a, interagindo com os alunos, funcionários e colegas, percorrendo os seus espaços, familiarizando-se com os mesmos, participando nas actividades lectivas e extracurriculares, entrando e convivendo na sala dos professores, lendo o que está afixado no quadro de avisos/convocatórias, entre muitas outras coisas.”

A Escola é um conjunto vivo de pessoas que convivem e que colaboram, desenvolvendo a sua própria linguagem, possuindo o seu vocabulário, os seus próprios conceitos, rituais e modos de expressão, que facilitam a comunicação, dão segurança, fornecem a cada um a impressão de “estar em casa”, ajudando-os a tomar consciência do que é importante na vida quotidiana. Conforme o clima existente, uma escola será mais ou menos aberta ao questionamento, à mudança, à autoavaliação, ao sucesso educativo, enfim ao cumprimento social da sua função. O clima de escola é algo que, no

contexto da cultura de escola, surge como mais visível, mais susceptível à influência externa e interna e por isso mesmo à mudança a curto prazo. É a “camada” mais exposta em termos de manifestação mas também mais superficial em termos de conhecimento. Neste sentido, é possível afirmar que, “o clima, apesar de ser gerado com base e inspiração das percepções individuais de um determinado conjunto de pessoas não consegue ultrapassar a subjectividade inerente ao clima psicológico. Tal facto não sucede com a cultura, uma vez que se estrutura e assenta no inconsciente colectivo” (Brunet, 1992, p.146).

Licínio Lima (1998), perspectiva clima de escola nas seguintes componentes, que passo a enunciar resumidamente:

- Organizacional – O clima é decorrente das características objectivas da organização.
- Psicológica – O clima é o somatório das percepções individuais acerca das características organizacionais.
- Psicossocial – O clima consiste numa representação criada pela interacção dos indivíduos na organização.
- Cultural – O clima é criado por um grupo de indivíduos que interagem e que partilham a cultura organizacional, entendida como uma estrutura comum de referência.

Ramiro Marques (2003, p.50-51) complementa esta perspectiva apresentando 8 indicadores favoráveis a um bom clima de escola que passo a mencionar:

- “1. Respeito: Todos os membros da escola devem ser tratados com respeito e ser considerados pessoas de valor.**
- 2. Cuidar: Todos devem preocupar-se com todos. Cada um deve sentir-se interessado no bem-estar do outro.**
- 3. Moral elevado: Todos se sentem com o que está a acontecer na escola. Há um sentimento positivo acerca das tarefas assumidas e todos confiam uns nos outros.**
- 4. Oportunidade para fornecer ideias e sugestões: Todos devem poder dar sugestões de melhoria da escola. A direcção da escola deve mostrar que se interessa pelas ideias e sugestões dos professores.**
- 5. Crescimento académico e pessoal contínuo: Há elevadas expectativas na escola. Reconhece-se a todos a possibilidade de desenvolvimento profissional.**
- 6. Apreço pela inovação: A escola manifesta apetite e interesse pela inovação educativa e está aberta à mudança**

7. Coesão: Há um espírito de escola e todos partilham a mesma visão educativa e o mesmo projecto de escola.

8. Confiança: Os indivíduos confiam uns nos outros, não se diz mal dos ausentes e há frontalidade e verdade.”

Existindo boa parte destes indicadores numa determinada escola, ou seja um clima de escola positivo o impacto da avaliação docente será certamente muito menor, ou pelo menos, atenuará as consequências negativas que daí poderão advir.

As implicações da avaliação do desempenho no clima de escola podem ser as seguintes:

- gerar tensão entre avaliador e avaliado;
- provocar a contestação dos critérios de avaliação utilizados;
- gerar uma certa competitividade suscitadora de quezílias, invejas e mal-estar entre avaliados.

Como constata Ana P. Curado (2002), em várias entrevistas realizadas a professores, estes recusavam efectivar o processo administrativo para a obtenção da menção *Bom* por terem a percepção que tal poderia chocar com a harmonia entre colegas de profissão e que, a fazê-lo, chocaria com a uniformização corporativa que a menção de Satisfaz garante no seio da escola e na classe docente em geral.

Brunet (1992, p.158) apresenta de seguida uma noção bastante abrangente de clima de escola:

“Cada escola tem a sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos dos seus membros. O clima organizacional é percebido ao mesmo tempo, de uma forma consciente e inconsciente, por todos os actores de um sistema social, tal como o clima atmosférico que nos afecta, sem que necessariamente estejamos ao corrente da sua composição. De facto, o clima de uma escola é multidimensional e os seus componentes estão interligados. Os efeitos do clima são múltiplos e importantes e, neste sentido, a avaliação do clima deve constituir um momento prévio da mudança. O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima da escola.”

Recorda assim, o carácter sensível e multidimensional que o termo acarreta. Por tudo isto, é de aguardar uma reciprocidade de influências: o clima de escola condiciona em muito a avaliação dos professores e o inverso é igualmente expectável, quer ao nível da intervenção decisiva do órgão de

gestão na avaliação dos professores da sua escola, quer no que diz respeito à divulgação dos resultados positivos, ou negativos dessa avaliação no seio da comunidade educativa.

4.6.1.B. A Autonomia das escolas e a avaliação do desempenho tendo em conta o papel dos Projectos Educativos, Projectos Curriculares e Regulamento Interno.

- Cinco proposições relacionadas:

20) Professores da mesma escola que partilham o mesmo Projecto Educativo, Projecto Curricular, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades são os melhores avaliadores do desempenho dos seus colegas de escola.
--

27) A avaliação do desempenho dos Professores tem que ter em conta a participação e envolvimento do docente no Projecto Educativo da sua escola/agrupamento.

29) O cumprimento integral dos programas das disciplinas definidos nos Projectos Curriculares e respectivos grupos disciplinares é um elemento a ter em conta na avaliação do desempenho dos professores.
--

36) Deverão estar inscritos no Projecto Educativo de cada escola/agrupamento os critérios basilares da Avaliação do desempenho dos professores.
--

45) Os critérios de avaliação dos professores deverão estar inscritos no Regulamento interno da escola.
--

Existe ainda uma fé crescente na aplicação efectiva da autonomia nas escolas. Segundo muitos especialistas pode trazer um conjunto de vantagens significativas para o sistema de ensino português que, tal como muitas outras áreas da administração pública, sofre de um centralismo pouco profícuo e burocratizante. A ideia não é recente, nem sequer original, inspira-se, como quase tudo em Portugal, em modelos estrangeiros, já com muitos anos de experiência, quer na componente legislativa, quer na prática quotidiana das escolas. Contudo, neste âmbito o nosso atraso é já tão significativo que até alguns países, como por exemplo o Reino Unido, estão já a inflectir a sua política autonómica optando por um centralismo progressivo (Elliott, 1998 e Day, 1999).

Na Lei, refiro-me concretamente à Lei de bases da Educação de 1986, estão definidos alguns dos instrumentos essenciais para a persecução e eficácia dessa autonomia dos estabelecimentos de ensino. São eles: O Projecto educativo da escola, ou agrupamento, caso se tratem de estabelecimento de ensino agrupados, os Projectos curriculares e os Regulamentos internos. Todos têm que respeitar a lei geral, todavia “dispõem de uma margem de manobra relativa que lhes permite adaptar a realidade da sua escola e o meio em que se insere aos normativos nacionais” (M. Alves, 2000, p. 11).

É sobre esses instrumentos estruturantes da autonomia das escolas, em particular o Projecto Educativo, que estão baseadas as proposições inscritas no inquérito.

A ideia de projecto é muito bem sintetizada por J.M. Barbier (1991, cit. por Carvalho e Diogo, 2001, p.6), “um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em acto”. Conceptualmente Projecto Educativo assimila um vasto leque de vertentes. O PEE deve ter sempre uma preocupação pragmática, não pode ser apenas um documento cristalizado. Como salienta Gillet (1987, cit. por Carvalho, 1991, p.23), “valoriza a praticidade como pressuposto, meio, e fim de validação do saber”, rejeitando a teoricidade pura, “responsável, no seu entender pela pulverização do real e pela sua utilização enquanto mero campo de aplicação de teorias deduzidas de problemáticas que lhe são externas”. Eusébio Machado (1997) perspectiva historicamente o termo projecto encontrando as suas origens em finais da Idade Média, sublinhando o papel da burguesia e da inovação técnica na reformulação da ideia de projecto, que contribuiu de forma notória para o início gradual da época moderna com o crescimento populacional e urbano, a Expansão Ultramarina e o Renascimento. É neste contexto que enquadra a noção actual de projecto, “unindo o conceito a várias dimensões intrínsecas: a concepção e execução; plano e progresso; utopia e realidade; visão e transformação; programação e aplicação; previsão e acção” (idem, p.40-44).

Numa vertente mais legalista dado que se inspira na legislação portuguesa actual que serve de suporte ao nosso sistema educativo, Jorge Lemos e T. Silveira (2003, p. 244) definem da seguinte forma Projecto Educativo:

“Documento que consagra a orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a instituição escolar se propõe cumprir a sua função educativa”.

Outros autores aproveitam a objectividade que a lei faculta e partem desta definição complementando-a “com a necessidade de todos os agentes negociarem as suas opiniões de forma a aproximarem posições e construírem consensos agregadores da comunidade escolar e educativa em torno de objectivos e finalidades comuns” (Leite, Gomes e Fernandes, 2001, p.9). Nesta linha, também Matias Alves (1999, p.44) vê no PEE um instrumento de promoção da participação e envolvimento de todos os agentes na vida da escola.

A. Dias de Carvalho (1993, p.5) dá o seu precioso contributo, para esta tentativa de construir uma noção alargada de Projecto Educativo, referindo: “Numa altura em que se aprofunda, a todos os níveis, o sentido da autonomia da escola, a construção do respectivo projecto revela-se de grande acuidade” e prossegue dizendo, “Na verdade o Projecto de Escola constitui a espinha dorsal dessa autonomia” (ibidem). Esta autonomia, como reconhece Jorge Gomes (1997, p.30) implica contextualização e a sua eficácia exige-o, visto que é “um instrumento para a acção com planificação a curto e médio prazo que atinge a globalidade da Escola e compromete toda a comunidade escolar/comunidade educativa”. Para uma boa contextualização da Escola e subsequente construção de um PEE, com fundamento e viabilidade, é necessário uma ampla e rigorosa caracterização do meio envolvente (Ghilardi e Spallarosa, 1991).

Uma componente igualmente determinante da metodologia de elaboração de qualquer PEE é, como constatam Carvalho e Diogo (2001, p.10), “ O que temos” em que se faz um “diagnóstico da situação”; e se

delimitam com a precisão possível as “áreas - problema”, para se estabelecerem as prioridades de acção tendo em conta os meios ao dispor. Só por si, esta vertente do PEE, já justifica a sua pertinência prática. Sem um diagnóstico rigoroso e contextualizado, não é possível uma gestão adequada e sustentada dos meios ao dispor de uma escola. Como afirma Jorge Gomes (1997, p.13), “O PEE é um instrumento de gestão por excelência, em muitos aspectos o primeiro”. Esta preocupação pragmática, de tentar encontrar respostas para deficiências, omissões e problemáticas detectadas, valoriza a construção do projecto e confere-lhe validade. A este propósito, A. D. Carvalho (1991, p.29), refere que “ Se a educação não pode deixar de ser reflectida teoricamente, mesmo no saber praxiológico, não pode também deixar de ser realizada na prática enquanto antropologia em acção”. O Projecto Educativo de uma escola é tudo isto: uma realidade concreta; um diagnóstico preciso; uma tentativa de resposta que se pretende eficaz, uma teoria programada que se faz prática aplicada. Só deste modo o P.E.E. pode ser um instrumento útil, enquadrado numa autonomia limitada, que naturalmente impõe currículos base com conteúdos estruturais e conjunturais considerados inatacáveis, revestidos por uma matriz cultural e moral que o nosso sistema educativo quer proteger, transmitir e perpetuar (Carvalho e Diogo, 2001).

Em síntese o PEE tem de definir, tão só, os princípios gerais de orientação educativa num âmbito abrangente que traduza a especificidade, o «sui generis» da escola e a sua integração social, económica, cultural e política, que diagnostique, estabeleça prioridades, defina metas, programe estratégias e verifique periodicamente a sua validade. Se assim não for, acaba por ser uma caricatura de projecto em que se tenta fazer uma pseudo planificação que corresponde a um mero cumprimento de um normativo imposto externamente que ilude a realidade ignorando toda a sua complexidade e perdendo por consequência capacidade de resposta. É neste contexto que sugiro a introdução do tema avaliação do desempenho docente no conteúdo e prática dos Projectos Educativos. Se aí estão estabelecidas as particularidades conjunturais da escola, o diagnóstico específico dos seus

problemas escolares e educativos, as metas que se pretendem alcançar no final, segundo as prioridades previamente definidas, é normal que se enquadrem as expectativas relativamente ao papel do professor naquela escola e perante aquele contexto. Assim o PEE pode integrar a avaliação do desempenho docente, determinando o perfil genérico do professor que deve participar neste PEE, os objectivos que deve preconizar, os propósitos e metas que deve atingir. Ficam estabelecidos de um modo geral os critérios a ter em consideração na avaliação do desempenho docente.

No mesmo sentido, e ao nível do cumprimento curricular, deve o Projecto curricular de escola (PCE), inscrever os conteúdos programáticos a leccionar e as actividades extracurriculares a desenvolver no âmbito disciplinar e interdisciplinar. “Adaptando o currículo nacional à realidade local” (Leite, Gomes e Fernandes, 2001, p.11). Deste modo, no final de cada ano lectivo, pode verificar-se o porquê do não cumprimento de determinados itens curriculares e procurar as justificações para tal. “O professor sentindo-se mobilizado para o PCE/A” (ibidem), deve encontrar aí um guião importante para o seu desempenho, da mesma forma poderá servir de critério importante a ter em atenção na sua avaliação.

Por fim, o Regulamento Interno aparece como um documento essencial onde estão definidos “os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar (...) e por isso seria útil registar neste documento os princípios basilares da conduta profissional do professor” (Neves de Jesus, 2000, p.11). No momento da avaliação o professor poderia confrontar o seu desempenho com os princípios orientadores presentes no PEE, PCE e Regulamento Interno.

Todavia, “para que esta metodologia de avaliação docente resulte (...) todos os agentes têm que ser incentivados a participar e contribuir de forma voluntária e consciente” (Freitas e Afonso, 1999, p.35) para a elaboração e desenvolvimento funcional destes importantes documentos estruturantes da autonomia das escolas.

4.6.1.C. A periodicidade da avaliação do desempenho docente e a escala avaliativa a aplicar.

- Três proposições relacionadas:

10) A avaliação do desempenho dos professores deve ser trienal ou quadrienal.
--

23) A avaliação do desempenho dos professores deve ser feita todos os anos lectivos.

39) A avaliação do desempenho dos professores deve ser classificada numa escala mais ampla que a actual como por exemplo de 1 a 10, ou outra igualmente ampla.

Aquando da recente discussão pública sobre a revisão do Estatuto da Carreira Docente, entre Maio e Novembro de 2006, um dos muitos tópicos que levantavam acesas discussões entre o Ministério da Educação e os representantes dos professores foi precisamente a periodicidade da avaliação. Num título do Jornal Público, do mês de Agosto, um representante da tutela, era citado em letras garrafais dizendo, mais ou menos isto “os professores vão ser avaliados todos os anos”. Apesar de não ser uma questão central, não deixa de ser muito importante conhecer a periodicidade com que se avalia um desempenho, seja de quem for. Um ano lectivo é, segundo muitos especialistas o período ideal para confrontar o professor com os objectivos a que se propôs atingir e os resultados que conseguiu obter através do trabalho conjunto com os seus alunos. Paula Campos (2000, p. 22) corrobora esta tese defendendo que:

“Um momento final de avaliação (final do ano lectivo) poderá surgir, quer para a escola quer para o professor, como forma de estruturar e integrar as avaliações feitas anteriormente, no sentido de permitir uma reformulação quer de objectivos quer de procedimentos relativamente ao seu desempenho naquela instituição.”

No caso japonês, que já analisei no 3º capítulo desta dissertação, as escolas e os professores vão mais longe, analisando e avaliando conjuntamente o seu trabalho, métodos, experiências de aprendizagem, dificuldades verificadas e resultados obtidos com uma periodicidade mensal,

ou mesmo quinzenal, sempre com um carácter formativo, visando o aperfeiçoamento dos processos de ensino aprendizagem e a remediação das dificuldades entretanto detectadas nos alunos.

O estabelecido no documento de 1998, do E.C.D., que ainda vigora, prevê a avaliações dos professores para efeitos de progressão na carreira, de quatro em quatro anos, ou de três em três, conforme o escalão. Quanto aos professores em período probatório, contratados e estagiários a sua avaliação é anual (Lemos e Flores, 2003). No caso dos professores estagiários essa avaliação reveste-se de uma importância essencial para a sua carreira, pois a sua classificação no estágio, decidida em última instância pelo metodólogo e pelo orientador, contribuirá para a sua graduação final com a qual será opositor a concurso para as vagas de professores existentes no sistema.

No que concerne à escala com a qual se classifica o trabalho docente, segundo a Lei 1/98, baseia-se numa menção qualitativa que passa pelas seguintes apreciações: Não Satisfaz; Satisfaz; Bom ou Muito Bom. Na prática aquilo que é mais comum, quase generalizado, é a atribuição de um massificador Satisfaz, a quem cumpre os requisitos impostos na lei, em particular a alínea f, do artigo 6º, do Decreto Regulamentar nº 14/92, que refere “acções de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas” (cit. por Pacheco, 1999, p. 187), os restantes critérios que já referimos no 2º capítulo, são muitas vezes subalternizados, ou mesmo ignorados pelas comissões encarregues de avaliar o relatório elaborado pelo professor, e posteriormente pelo órgão de gestão. Deste modo, e como afirma José Manuel Fernandes, (Jornal Público, 28 de Maio de 2006, p.6) “talvez não seja na escala que reside o problema, mas na forma como se analisa cada situação e se atribuem as menções previstas na Lei (...) É a aplicação da lei que fracassa, é o processo que padece de rotinas castradoras, é o resultado final que falseia realidades”.

4.6.1.D. Critérios e instrumentos a ter em conta na avaliação do desempenho docente.

- Vinte e duas proposições relacionadas:

1) A avaliação do desempenho dos professores promove a qualidade do ensino das nossas escolas.
2) Um dos elementos essenciais na avaliação do desempenho dos professores é a sua assiduidade.
3) O professor deve ser avaliado mediante os resultados dos seus alunos em Exames Nacionais.
4) Um dos elementos importantes na avaliação do desempenho dos professores é a realização periódica de exames escritos onde são testados os seus conhecimentos pedagógicos e científicos.
7) Na avaliação do desempenho dos professores deverá ser considerada a caracterização socio-económica dos seus alunos.
8) A avaliação do professor deve ter em conta a avaliação contínua dos seus alunos através da análise rigorosa dos resultados no final de cada ano lectivo.
11) A avaliação do desempenho dos professores deve ser valorizada pelo número diversificado de cargos e funções que desempenha numa escola.
12) O professor também deve ser avaliado pela sua pontualidade no cumprimento dos horários.
14) Na avaliação do desempenho deverá ser considerada a distância do local da residência do professor relativamente à escola.
16) O professor também deve ser avaliado levando em consideração o controle da indisciplina na sala de aula.
17) O professor também deve ser avaliado pelas especializações, cursos de pós graduação, mestrados e doutoramento que possui no seu currículo académico, para além da sua formação pedagógica inicial.
19) A base essencial da avaliação do desempenho dos professores deve ser a sua autoavaliação.
21) Um dos elementos fundamentais na avaliação do desempenho dos professores é o seu tempo de serviço e experiência lectiva efectiva.
25) Um elemento importante a ter em consideração na Avaliação do desempenho dos professores é a quantidade e qualidade das actividades extra curriculares que promove e em que participa.
30) A avaliação do desempenho dos Professores deverá ter em conta, como um dos critérios importantes, a utilização frequente e adequada das novas tecnologias
32) A participação em Acções de Formação creditadas, independentemente da temática, deverá ser considerada positivamente na avaliação do professor
37) Na avaliação do desempenho dos professores deverão ser salientados positivamente todos os contributos inovadores no processo de ensino aprendizagem.
38) Só deverão ser consideradas relevantes, no desempenho do professor,

todas as Acções de formação que tenham ligação directa com a sua disciplina
44) O principal objecto da avaliação dos professores deve ser sempre a sua actividade lectiva.
47) As actividades não lectivas, tais como: Aulas de substituição; Apoio à sala de informática; apoio ao Centro de Recursos e aulas de apoio deverão ser um factor importante a ter em conta na avaliação dos professores.
49) O Professor deverá ser avaliado de forma diferenciada tendo em conta o diagnóstico preciso dos problemas de aprendizagem que os seus alunos apresentam no início de cada ano lectivo.
50) Um dos elementos importantes na avaliação do desempenho dos professores é a realização, no início de cada ano, de entrevistas pelo órgão de gestão onde são debatidos temas pedagógicos, científicos e planificações.

Este é sem duvida o sub tema mais profícuo em número de proposições. Como refere Paula Campos (2000, p.22) “são os critérios e os instrumentos que estão na base do sucesso e equidade do sistema de avaliação.” Por isso mesmo lhe dediquei uma percentagem significativa da primeira parte do nosso trabalho com o recurso a diversos autores (Scriven 1967; Barbier, 1985; Hadji, 1994; Elliott, 1998; Day, 1999; Azevedo, 2000 e 2001; Campos, 2000; Simões, 2000; Méndez, 2002; Curado, 2002; entre outros).

Todavia e como já constatei, esses critérios estão muito longe de poderem ser definidos de modo irrefutável e uniforme de modo a facultarem uma base efectiva à justiça profissional derivada da avaliação do desempenho docente. A contextualização da prática docente é uma condição que nunca deve ser esquecida (Jorge Gomes, 2003). Por isso mesmo é que a uniformização de critérios e instrumentos é um objectivo tão complicado. Suponho mesmo que inatingível. Como sublinha João Barroso (1990), seja qual for a opção, estamos perante uma apreciação do trabalho dos professores que será sempre incompleta, pela impossibilidade real de aplicar de modo uniforme os mesmos critérios e instrumentos em contextos diferenciados. Para além disso, esse tipo de centralismo educativo, que também quer dominar ainda mais o processo avaliativo docente, colide com a suposta autonomia das escolas e os instrumentos subjacentes: os Projectos Educativos de Escola;

Projectos Curriculares de Escola e Projectos Curriculares de Turma. Tudo isto parece incompatível.

Porém, da revisão da literatura, consegui discernir alguns itens que estes autores consideram fundamentais para consolidar um sistema de avaliação mais equilibrado, mais justo, menos subjectivo e mais abrangente, ao nível dos instrumentos e critérios a adoptar, passo a enunciá-los de forma a que, a cada critério, corresponda um instrumento capaz de observar, descrever e verificar a acção do professor:

- Capacidade de promover a qualidade do ensino das nossas escolas melhorando as práticas e os resultados. Tal pode ser apreciado mediante a observação das aulas; a análise dos resultados dos alunos no final de cada período e sua evolução relativamente a outros anos lectivos; as propostas individuais e em grupo do professor ao nível do plano anual de actividades;
- Avaliação contextualizada tendo em conta o diagnóstico preciso dos problemas de aprendizagem revelados pelos alunos e as respostas encontradas pelo docente. Para isso pode-se recorrer ao Projecto educativo e Projecto curricular que diagnostica de forma pormenorizada os problemas escolares dos alunos, as suas motivações e estabelece as prioridades de acção educativa;
- O desempenho do professor nas suas actividades lectivas ao nível da sua planificação, processo aplicado de ensino/aprendizagem, resultados práticos; receptividade dos alunos entre outros elementos de natureza lectiva; o dossier do professor; o livro de ponto; as opiniões dos alunos; o parecer dos colegas de grupo disciplinar e a observação de aulas podem constituir elementos importantes para avaliar o professor neste contexto.
- Os conhecimentos do professor ao nível científico, na área da sua disciplina, assim como o domínio de assuntos pedagógicos e didácticos através de provas escritas ou entrevistas periódicas.

- A sua assiduidade e pontualidade facilmente verificável nos registos do órgão administrativo da escola;
- A frequência e aproveitamento de acções de formação que tenham ligação directa com a sua área disciplinar e com o seu quotidiano docente. Passível de verificação através da certificação concedida pelos formadores e respectivos Centros de formação;
- A utilização frequente e adequada das novas tecnologias, cada vez mais uma obrigação, perante a realidade actual. A opinião dos alunos e as planificações das aulas são suficientes para apurar a sua utilização e eficácia;
- A promoção e participação do professor em actividades extra curriculares que se podem avaliar pelo Plano anual de actividades e respectivos relatórios das iniciativas desenvolvidas;
- O tempo de serviço e experiência lectiva efectiva é, tal como hoje, o principal factor de graduação profissional. O registo biográfico do professor é um elemento indispensável para a verificação deste item;
- O professor deve ser valorizado pelas especializações, cursos de pós graduação, mestrados e doutoramento que possui no seu currículo académico, para além da sua formação pedagógica inicial porque tal, em princípio promove a melhoria qualitativa do seu desempenho. Os certificados de habilitações são essenciais para conhecer a natureza e conteúdo dessas qualificações;
- A sua autoavaliação reflexiva através de um relatório individual no final de cada ano lectivo em que o professor analisa o seu trabalho tendo em atenção critérios predefinidos;
- Manutenção da disciplina na sala de aula, ou se preferirem o controle da indisciplina, que pode ser constatado pela observação de aulas; livro de ponto e pareceres dos alunos;
- Os resultados dos alunos em Exames Nacionais podem ser um factor de avaliação objectivo e uniforme. Contudo, se esses resultados são

descontextualizados a justiça e equidade da avaliação docente fica irremediavelmente afectada;

- A análise rigorosa dos resultados no final de cada ano lectivo tendo em conta as características que os alunos apresentavam no início e a evolução que apresentam;

- A apreciação do trabalho do professor também pode passar pelo número diversificado de cargos e funções que desempenha numa escola. Muitas vezes, certas funções pela sua complexidade são desprezadas ostensivamente pelos professores mais experientes, se esse elemento for considerado na avaliação do seu desempenho, todos os cargos e funções escolares passam a ser vistos com outra ambição.

4.6.1.E. Agentes avaliadores que deverão fazer parte do processo avaliativo.

- Dez proposições relacionadas:

5) O professor deve ser avaliado tendo em conta a apreciação de aulas observadas pelos seus colegas de grupo disciplinar ou departamento.
9) O Órgão de Gestão da escola deve assistir e apreciar algumas aulas dos diferentes professores.
13) O delegado do mesmo grupo disciplinar é o melhor avaliador do desempenho do colega na sala de aula.
15) Só devem avaliar o desempenho dos professores, profissionais com formação especializada.
18) Membros da associação de pais devem assistir e avaliar algumas aulas dos diferentes professores
26) Elementos nomeados pelas Direcções Regionais de Educação deverão assistir a um número determinado de aulas de todos os professores.
33) Os órgãos autárquicos devem participar na avaliação dos professores da sua área geográfica.
35) Os alunos deverão participar na avaliação do desempenho dos professores da sua escola, através do preenchimento de um pequeno inquérito.
43) Na avaliação do desempenho dos professores devem participar 3 agentes: O próprio professor; um colega por si escolhido e o presidente do órgão de gestão da escola.
48) Na avaliação do desempenho dos professores devem participar 4 agentes: O próprio professor; um professor da escola; o presidente do órgão de gestão; e um agente exterior à escola.

Chegamos ao ponto gerador de maior polémica. Quem deverá participar na avaliação dos professores? Quem deverão ser os avaliadores que elaborarão os relatórios e atribuirão uma classificação ao trabalho desenvolvido pelo professor num determinado período de tempo? Encontrar unanimidade nestas questões é utopia. Nem sequer é fácil discernir uma corrente de opinião maioritária na comunidade científica, entre os professores, na classe política dirigente e mesmo na opinião pública.

Como já referi anteriormente a grande questão passa por 4 grandes linhas orientadoras que abordei na 1ª parte do trabalho:

1º Aquela que defende o professor como entidade responsável e consciente que interiorizou um conjunto de valores éticos que lhe permitem

uma autoavaliação reflexiva consequente (Méndez, 2002; Fenstermacher, 1983 e Elliott 1995);

2º Uma outra corrente de pensamento que baseia a avaliação do desempenho docente num princípio auto reflexivo, mas que promove a participação activa de outros professores da escola ou entidades especializadas com ligações à comunidade educativa sempre com intuíto formativo (Day 1999; Pacheco e Flores 1999; Hadji, 1994; Barbier, 1995; Barroso, 1990; Gómez, 1992);

3º Em complemento com o anterior ponto de vista, um poder acrescido de supervisão atribuído ao presidente do órgão de gestão e seus auxiliares (conforme o praticado na Inglaterra, Finlândia e Estados Unidos da América como já mencionei anteriormente);

4º Uma quarta perspectiva, que vai ganhando um crescente número de adeptos, que considera essencial a avaliação externa dos professores, por elementos alheios à escola e por isso não comprometidos com os avaliados (Scriven, 1967; G. Silva, 1993; Azevedo, 2000 e 2001; Nunes, 2000; Crato, 2006). A avaliação segundo esta perspectiva consistirá numa forma de regular o sistema, racionalizar os seus meios e otimizar os resultados finais.

4.6.1.F. Implicações efectivas da avaliação do desempenho docente.

- Sete proposições relacionadas:

22) A avaliação do desempenho dos professores deve ter sempre e unicamente um carácter formativo.
24) A avaliação do desempenho dos professores é um factor importante para o sucesso educativo dos alunos.
28) Uma avaliação negativa do desempenho dos professores deverá ter repercussões na sua remuneração.
31) Uma avaliação negativa do desempenho do professor deverá ter repercussões na sua progressão na carreira.
34) A avaliação muito positiva do desempenho dos professores deve ter repercussões na sua remuneração.
40) A classificação do professor na sua avaliação do desempenho deve ter repercussões na sua graduação para efeitos de concursos de professores.

41) Duas menções de Não Satisfaz consecutivas deverão excluir o professor da carreira docente.

...«Uma avaliação consequente». Esta foi uma das expressões mais repetidas aquando da discussão relativa às alterações ao Estatuto da Carreira Docente. O que significa afinal e porque razão foi tantas vezes repetida nos fóruns de opinião pública, nos artigos de jornal, nas entrevistas e conferências de imprensa de membros de governo. A ideia era recorrente de modo a demonstrar que, actualmente, ou melhor, depois de 1986, a avaliação do desempenho docente constituía uma obrigação legalmente imposta, mas resultava numa prática rotineira, um cumprimento burocrático de um conjunto mínimo de requisitos administrativos, supervisionado pelo órgão de gestão e comissões especializadas que quase sempre, na sua esmagadora maioria optavam pelo caminho mais fácil...o deferimento do relatório do professor, aplicando a mesma nota a todos, «o Satisfaz». (Azevedo, 2001)

Segundo os mais críticos, a avaliação dos professores não expressava um princípio de justiça, dado que dela não se fazia a separação dos professores competentes, responsáveis e dedicados dos outros professores menos aplicados profissionalmente. Por isso mesmo era uma avaliação inconsequente. O bom ou mau professor não era, respectivamente, premiado ou penalizado. Todos, no final do processo avaliativo, cumpridos os requisitos mínimos, eram classificados de igual forma com a mesma menção qualitativa. (Campos, 2000)

A avaliação do desempenho docente surge assim como o momento de prestação de contas e dependendo dos resultados deve ter uma classificação consonante. Tenta-se instalar na educação, mais precisamente no seio da classe docente o princípio da meritocracia, que alguns autores rejeitam, por criar um espírito de competitividade num sector que devia promover a cooperação e o trabalho solidário (Méndez, 2002). Para além disso a especificidade de cada escola, de cada turma, de cada aluno condiciona em muito o desempenho docente, não sendo fácil, em determinados contextos discernir as boas práticas, e recompensá-las de forma conveniente.

UPT

5. Análise dos resultados obtidos.

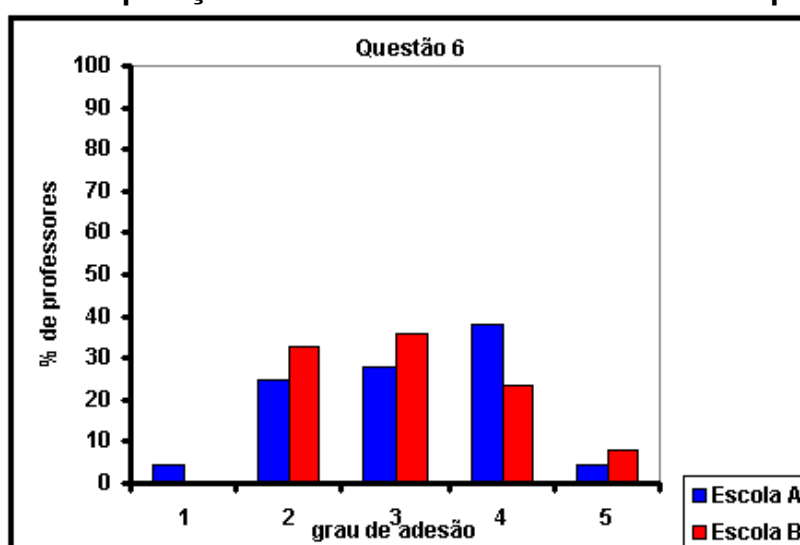
5.1.A. O impacto da avaliação do desempenho docente no clima de escola.

Proposição nº6: A avaliação do desempenho dos professores pelo órgão de gestão contribui para um mau clima de escola.

Tabela nº12: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 6

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	4,4	25,0	27,9	38,2	4,4	100
Escola B	0,0	32,8	35,9	23,4	7,8	100
% Total	2,2	28,9	31,9	30,8	6,1	100

Gráfico nº12: comparação das duas escolas relativamente à proposição 6



- Análise aos resultados obtidos na proposição 6

A proposição 6, relaciona de forma directa a intervenção do órgão de gestão na avaliação do desempenho dos professores, assim como, as suas implicações no clima de escola. Segundo o E.C.D. de 1998, cabe ao órgão de gestão a decisão final sobre a avaliação do desempenho docente. A avaliação externa é excepcional e extremamente rara. Apesar de estar presente na Lei a sua regulamentação é praticamente omissa quanto à avaliação externa ordinária. Somente em casos excepcionais, para o bem (atribuição de menção Bom ou Muito Bom) e para o mal (atribuição de menção Não Satisfaz), a escola tem necessidade de se abrir ao exterior. Assim sendo, a avaliação regular da prática docente passa por um documento pessoal do professor, em

que este apresenta uma reflexão autocrítica do seu desempenho, ao órgão de gestão da escola, tendo em consideração parâmetros e critérios definidos na lei (Lemos e Carvalho, 2003) e que passa ainda pelo parecer, não vinculativo, de uma comissão especializada que integra o órgão pedagógico da escola.

Quanto aos resultados nesta proposição, os professores da Escola A, são aqueles que exibem uma maior concordância. Entre concordantes e professores que aderem totalmente à ideia, recolho 43%, em oposição aos 30% obtidos na Escola B, do centro do Porto. Ou seja, quase metade dos professores da Escola A, consideram que a avaliação dos professores pelo Conselho Executivo pode dar um contributo importante para gerar um clima de escola desfavorável. Os seguintes motivos poderão explicar essa situação:

- O Órgão de gestão da Escola A é mais inexperiente, apenas com um ano de exercício à frente do Conselho Executivo, apesar de ter sido eleito por 83%;
- O corpo docente é mais instável, comparativamente à Escola B, existindo um maior número de professores que aí estão a leccionar pela primeira vez. Factor esse que, Neves de Jesus (2000, p. 16-17), considera essencial na criação de uma “certa insegurança, desconfiança e mesmo um certo mal-estar docente relativamente à escola” e por inerência ao seu órgão de gestão;”
- Estar enraizado no subconsciente dos professores um sistema mais simplificado e rotineiro, de prática administrativa/avaliativa, que passa pela apresentação de um relatório com os respectivos créditos das acções de formação, estes sim essenciais para a sua progressão na carreira; (Pacheco e Flores, 1999);
- Por desconhecerem que é o órgão do Gestão a ter, segundo o actual E.C.D. de 1998, a última palavra relativamente à avaliação dos professores. (P. Campos, 2000).

Ramiro Marques (2003), no seu livro, *Motivar os professores*, aborda o tema da avaliação dos professores, como um factor de motivação quando a supervisão por parte do órgão de gestão é tida em conta como um instrumento formativo essencial para a melhoria do desempenho do docente que nunca deve ser confundida com uma inspecção hierárquica. Se assim for, o clima de

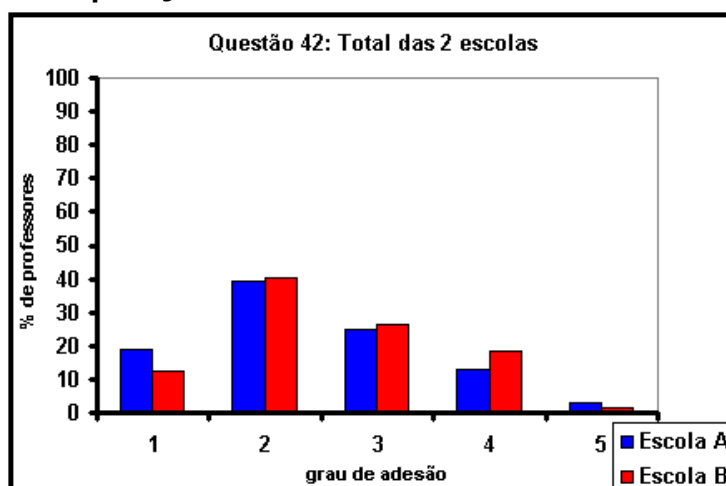
escola sai a ganhar e só pode melhorar ou consolidar a sua qualidade propiciadora de um processo de ensino-aprendizagem eficaz e de sucesso. Contudo não parece ser esse o entendimento da maioria dos professores inquiridos.

Proposição nº42: A avaliação positiva ou muito positiva do desempenho dos professores deve ser publicitada no seio da comunidade educativa.

Tabela nº13: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 42

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	19,1	39,7	25,0	13,2	2,9	100
Escola B	12,5	40,6	26,6	18,8	1,6	100
% Total	15,8	40,2	25,8	16,0	2,3	100

Gráfico nº13: comparação das duas escolas relativamente à questão 42

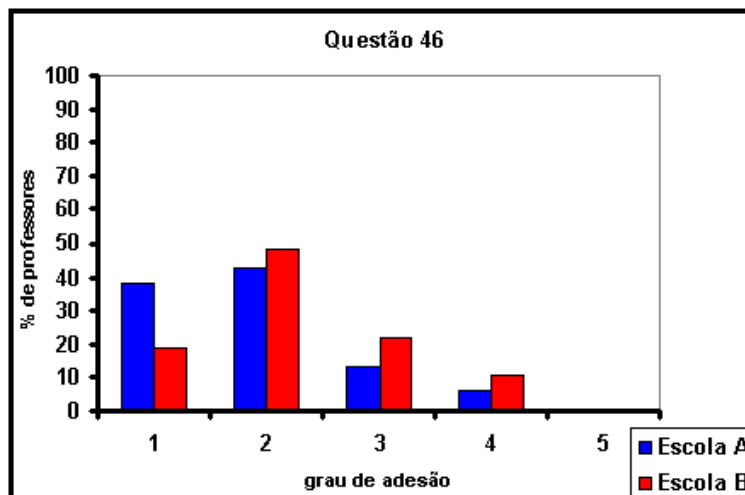


Proposição nº46: A avaliação negativa ou muito negativa do desempenho dos professores deve ser publicitada no seio da comunidade educativa.

Tabela nº 14: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 46

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	38,2	42,6	13,2	5,9	0,0	100
Escola B	18,8	48,4	21,9	10,9	0,0	100
% Total	28,5	45,5	17,6	8,4	0	100

Gráfico nº14: comparação das duas escolas relativamente à questão 46



- Análise aos resultados obtidos nas proposições 42 e 46

Estas duas proposições estão interligadas e os seus resultados demonstram uma certa aversão dos professores à sua exposição pública no que concerne aos resultados da avaliação do seu desempenho. Essa discordância é ainda mais significativa quando se trata de uma avaliação de desempenho negativa, 74% nas duas escolas, notando-se uma maior rejeição na Escola A, em que 80,8% se insurge contra a exposição pública dos resultados negativos dos professores. Esta oposição mais radical na Escola A, talvez aconteça por ser um meio pequeno, uma vila com 6 mil habitantes. Esse facto pode condicionar ainda mais a opinião dos inquiridos no sentido negativo.

Mesmo ao nível da divulgação dos resultados positivos da sua avaliação, os professores não revelam grande entusiasmo na sua exposição à comunidade educativa. “O prestar de contas à sociedade é um pouco assustador para a maioria dos professores, mesmo para os competentes” (Azevedo, 2001, p.254). O mesmo autor explica esse receio da seguinte forma (idem, p.257):

“Como os maus exemplos se comunicam depressa, não é difícil imaginar quanto a imagem deste grupo profissional se tem deteriorado ao propagar-se de imediato por centenas de famílias de um só mau exemplo que seja.

É que os professores desempenham a sua actividade profissional em condições de enorme exposição social. A ausência de um professor a um dia de trabalho ou à realização de um acto menos adequado vão imediatamente ter uma repercussão e uma visibilidade social muito superiores ao que sucederia em qualquer outra profissão.”

Deste modo, é compreensível a indisposição dos professores à apresentação pública dos seus fracassos, talvez já não o seja tanto no que concerne aos seus êxitos. Ana Paula Curado (2002), considera esse facto não um acto de modéstia, mas antes um gesto de solidariedade corporativa.

O professor ainda não compreendeu que esse tipo de atitude é-lhe prejudicial, ainda não interiorizou bem “as vantagens de um sistema de avaliação que trás consigo um conjunto de recompensas e ou penalizações proporcionais ao contributo do sujeito para a vida da organização e á sua identificação com os valores e projectos da comunidade.” (Werther e Davis, 1983, cit. por Paula Campos, 2000, p.18).

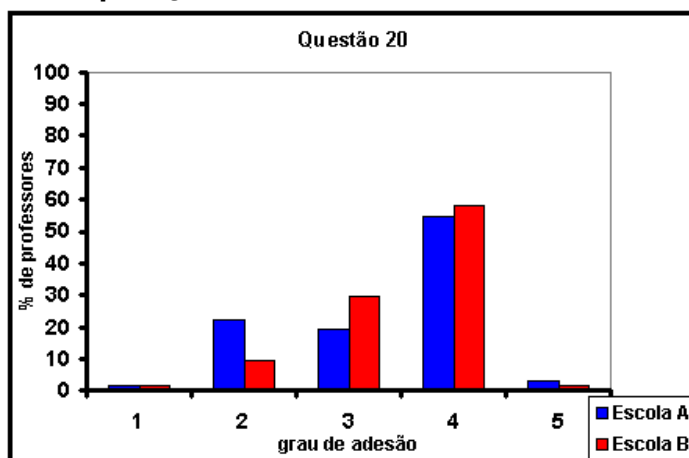
5.1.B. A Autonomia das escolas e a avaliação do desempenho tendo em conta o papel dos Projectos Educativos; Projectos Curriculares e Regulamento Interno.

Proposição nº20: Professores da mesma escola que partilham o mesmo Projecto Educativo, Projecto Curricular, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades são os melhores avaliadores do desempenho dos seus colegas de escola.

Tabela nº 15: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 20

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	1,5	22,1	19,1	54,4	2,9	100
Escola B	1,6	9,4	29,7	57,8	1,6	100
% Total	1,5	15,7	24,4	56,1	2,3	100

Gráfico nº15: comparação das duas escolas relativamente à questão 20

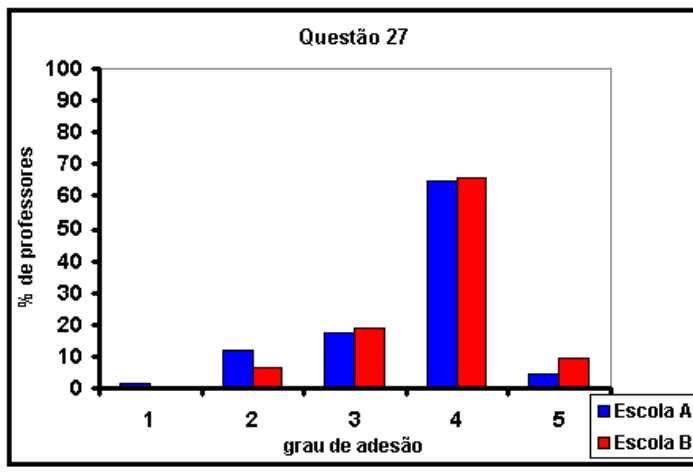


Proposição nº27: A avaliação do desempenho dos Professores tem que ter em conta a participação e envolvimento do docente no Projecto Educativo da sua escola/agrupamento.

Tabela nº16: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 27

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	1,5	11,8	17,6	64,7	4,4	100
Escola B	0,0	6,3	18,8	65,6	9,4	100
% Total	0,7	9,0	18,2	65,2	6,9	100

Gráfico nº16: comparação das duas escolas relativamente à questão 27



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 20 e 27

A concordância revelada pelos professores de ambas as escolas demonstra, pelo menos aparentemente, uma grande mobilização para o papel congregador que o P.E.E. pode ter, na acção educativa em geral e na avaliação de professores em particular.

Contudo, o P.E.E. da Escola A, no seu preâmbulo, refere a pouca adesão dos professores a este instrumento da autonomia escolar. Na sua maioria desconhece o seu conteúdo, apesar de reconhecer a sua utilidade. Sobre esta questão, e generalizando ao universo docente, João Formosinho, em entrevista recente ao Jornal de Notícias, do dia 23 de Janeiro de 2005 adverte para as consequências negativas dessa falta de dinâmica interventiva por parte dos professores que ignoram ou desprezam os instrumentos que dispõem para conquistar e colocar em prática uma verdadeira autonomia (23 de Janeiro-2005, p.8).

Estes resultados surgem portanto em contracorrente: quer os professores da Escola A, quer os da Escola B, sublinham o papel do P.E.E. ao considerarem (72%, no total) o envolvimento do docente no Projecto Educativo da sua escola/agrupamento um elemento a ter em consideração na sua avaliação.

Ao nível da avaliação do seu próprio desempenho (58% no total), o entusiasmo decresce um pouco, mas mesmo assim existe uma tendência favorável em ambas as escolas para que considerem os colegas que partilham o mesmo P.E.E., aqueles que melhores condições têm para exercer o papel de avaliador.

Apesar das semelhanças de resultados, é de evidenciar uma diferença que subsiste entre as duas escolas: a Escola A demonstra mais de 23% de professores que discordam ou discordam totalmente da avaliação dos professores com base na intervenção de colegas da mesma escola (mais do dobro relativamente à Escola B). Esse resultado pode ter origem na menor estabilidade do corpo docente dessa escola, que em finais do mês de Junho,

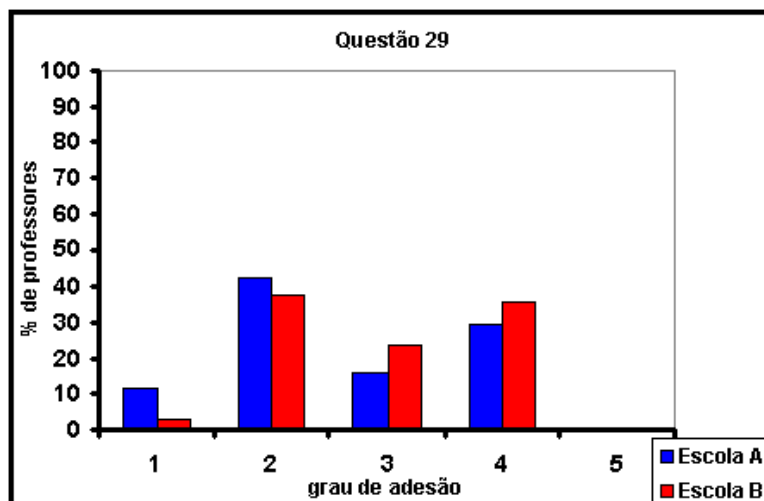
não se sente suficientemente integrado no Projecto educativo da sua escola,
não confiando nos seus colegas a avaliação do seu desempenho.

Proposição nº29: O cumprimento integral dos programas das disciplinas, definidos nos Projectos Curriculares e respectivos grupos disciplinares é um elemento a ter em conta na avaliação do desempenho dos professores.

Tabela nº17: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 29

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	11,8	42,6	16,2	29,4	0,0	100
Escola B	3,1	37,5	23,4	35,9	0,0	100
% Total	7,4	40,1	19,8	32,7	0	100

Gráfico nº17: comparação das duas escolas relativamente à questão 29



-Análise do resultado obtido na proposição nº29

O cumprimento dos programas desde sempre foi uma preocupação dos professores. Agora, com os Projectos curriculares de escola e subsequentes Projectos curriculares de turma, essa preocupação é redobrada porque existe uma certa autonomia para seleccionar determinados conteúdos programáticos a leccionar. Justificar o seu incumprimento torna-se uma tarefa mais complexa.

Existe um certo equilíbrio na posição dos professores relativamente a esta questão. Ou seja, os docentes de ambas as escolas, em particular a Escola B, estão divididos entre a adesão e a discordância. Por um lado pensam que o estabelecido previamente ao nível curricular deve ser

contabilizado na avaliação dos professores, por outro lado, em maior número, consideram que o Projecto curricular de escola não pode ser definidor de um critério de avaliação razoável.

Para essa rejeição contribuem certamente diversas razões. Uma delas passa, certamente, pelo entendimento consciente ou subconsciente de muitos professores relativamente à “planificação didáctica” (Matos Vilar, 2000, p.31) que consideram ser da sua exclusiva responsabilidade. Trata-se de um nível de “planificação operativa” (ibidem), condicionada pela evolução da turma e pelas variáveis intrínsecas ao processo de ensino aprendizagem.

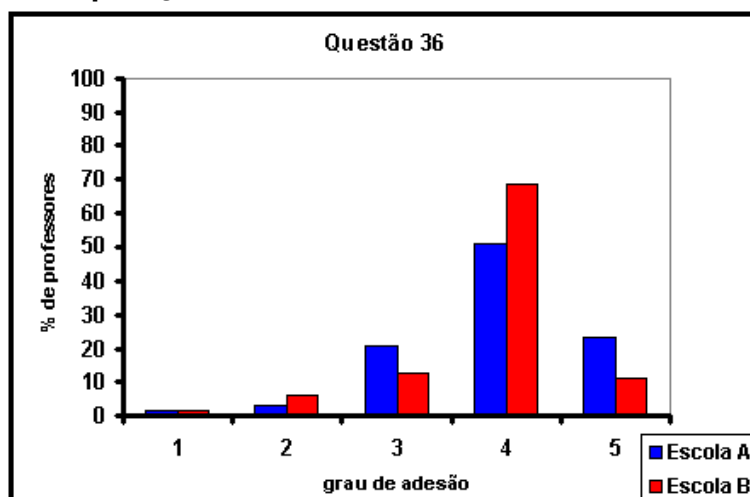
De salientar que a discordância é superior na escola A em aproximadamente 14%. Os motivos devem estar relacionados, tal como na proposição anterior, com uma menor estabilidade do corpo docente.

Proposição nº36: Deverão estar inscritos no Projecto Educativo de cada escola/agrupamento os critérios basilares da Avaliação do desempenho dos professores.

Tabela nº 18: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 36

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	1,5	2,9	20,6	51,5	23,5	100
Escola B	1,6	6,3	12,5	68,8	10,9	100
% Total	1,5	4,6	16,5	60,1	17,2	100

Gráfico nº18: comparação das duas escolas relativamente à questão 36

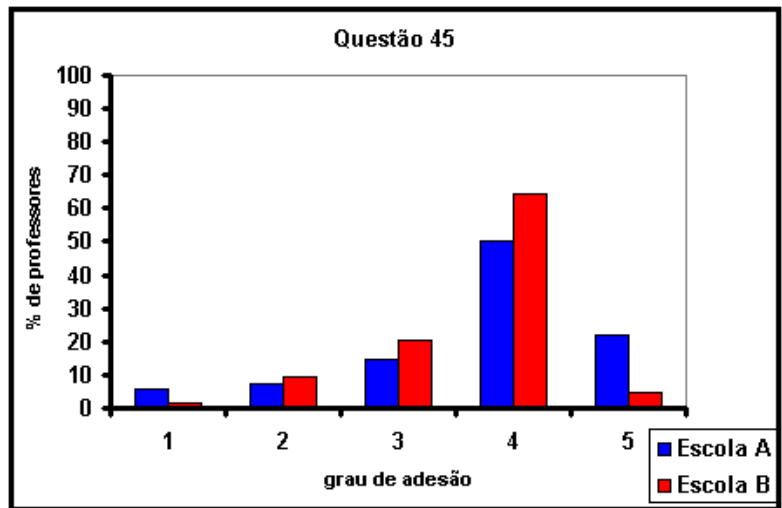


Proposição nº45: Os critérios de avaliação dos professores deverão estar inscritos no Regulamento interno da escola.

Tabela nº 19: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 45

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	5,9	7,4	14,7	50,0	22,1	100
Escola B	1,6	9,4	20,3	64,1	4,7	100
% Total	3,7	8,4	17,5	57,0	13,4	100

Gráfico nº19: comparação das duas escolas relativamente à questão 45



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 36 e 45

Analiso estas duas questões em conjunto porque a sua percepção por parte do inquirido pode suscitar contradição. Contudo a sua análise deve ser complementar. Ou seja, se a avaliação do desempenho integrar o P.E.E. deve igualmente fazer parte do Regulamento Interno, “onde se estabelecem os direitos e deveres do professor em determinada escola.” (J. Lemos e T. Silveira, 2003, p. 208).

As opiniões dos professores de ambas as escolas vão nesse sentido, recolhendo idêntico grau de adesão, superiores a 70%. Neste caso o “receio relativamente à autonomia por parte de alguns professores” (Licínio Lima, 1992, cit. por Freitas e Afonso, 1999, p.15) parece aqui algo esbatido. No que concerne a esta situação os professores consideram importante a existência de critérios de avaliação predefinidos no Projecto educativo e inscritos no capítulo dos direitos e deveres dos professores no âmbito do Regulamento interno.

UPT

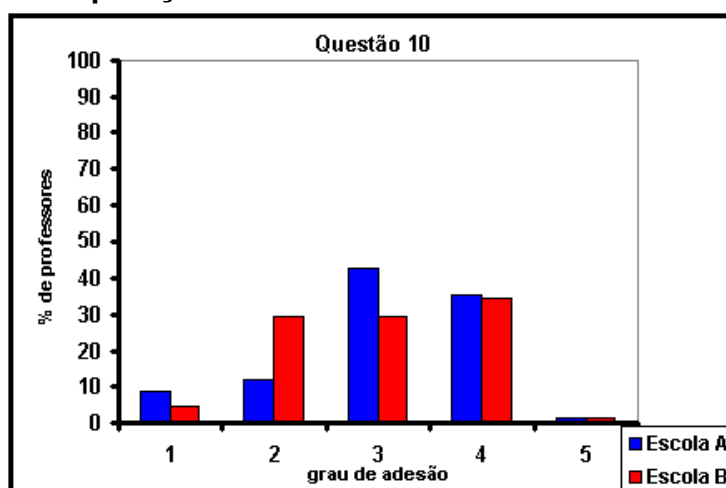
5.1.C. A periodicidade da avaliação do desempenho docente e a escala avaliativa a aplicar.

Proposição nº10: A avaliação do desempenho dos professores deve ser trienal ou quadrienal.

Tabela nº20: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 10

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	8,8	11,8	42,6	35,3	1,5	100
Escola B	4,7	29,7	29,7	34,4	1,6	100
% Total	6,8	20,7	36,2	34,8	1,5	100

Gráfico nº20: comparação das duas escolas relativamente à questão 10

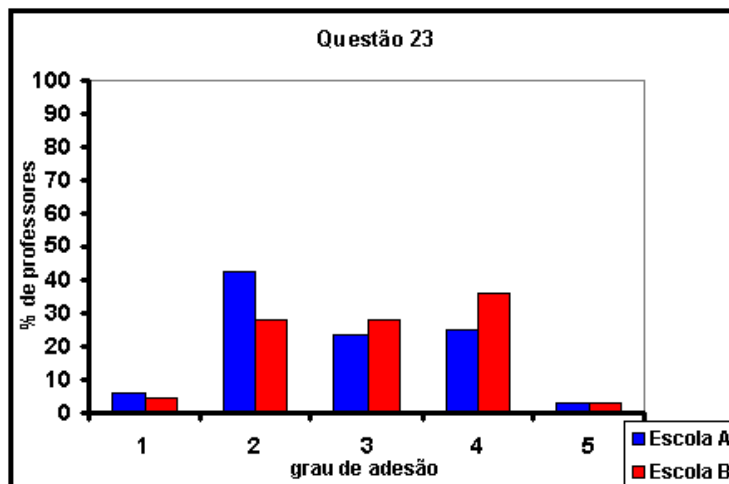


Proposição nº23: A avaliação do desempenho dos professores deve ser feita todos os anos lectivos.

Tabela nº21: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 23

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	5,9	42,6	23,5	25,0	2,9	100
Escola B	4,7	28,1	28,1	35,9	3,1	100
% Total	5,3	35,4	25,8	30,5	3,0	100

Gráfico nº21: comparação das duas escolas relativamente à questão 23



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 10 e 23

Nestas duas questões sobre a periodicidade da avaliação, os professores estão distribuídos por várias correntes de opinião. O sistema actual aponta como grande momento de avaliação do desempenho docente o ano de transição entre dois escalões, dependendo do período de duração do mesmo, ou seja 3 ou 4 anos. Isto com é óbvio no caso dos professores vinculados. Talvez por isso fosse de esperar uma maior receptividade à periodicidade trienal ou quadrienal. Todavia, apesar de cerca de 36%, em ambas as escolas, considerarem ser esse o período de tempo adequado, uma parte significativa dos professores parece pouco preocupado com esta questão, não emitindo concordância ou discordância (36% no total das duas escolas e acima dos 42% na Escola A).

O facto mais relevante que se retira destas duas proposições diz respeito à posição dos professores relativamente à periodicidade anual. Existe uma diferença assinalável entre as escolas:

- Os inquiridos da Escola A demonstram estar pouco receptivos a serem avaliados anualmente, mais de 14% relativamente à outra escola;

- Na Escola B, a sua maioria concorda com a avaliação anual, apesar de coexistir uma percentagem considerável de professores que a recusam (28%, contra 36%);

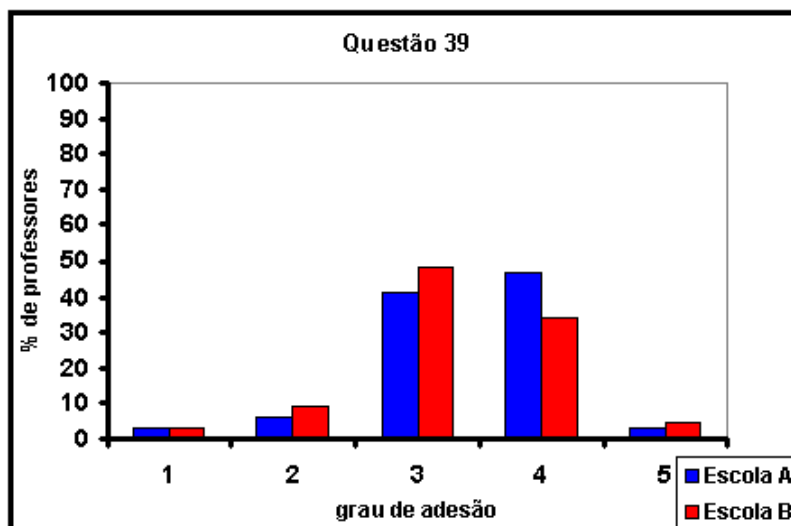
UPT

Proposição nº39: A avaliação do desempenho dos professores deve ser classificada numa escala mais ampla que a actual como por exemplo de 1 a 10, ou outra igualmente ampla.

Tabela nº22: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 39

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	2,9	5,9	41,2	47,1	2,9	100
Escola B	3,1	9,4	48,4	34,4	4,7	100
% Total	3,0	7,6	44,8	40,7	3,8	100

Gráfico nº22: comparação das duas escolas relativamente à questão 39



- Análise dos resultados obtidos na proposição 39

A escala avaliativa actual é geradora de polémica. Não pela escala ou nomenclatura propriamente dita, mas pelo processo que lhe está intrínseco (Pacheco, 1999; Azevedo, 2001; J.M. Fernandes, 2006).

Os professores de ambas as escolas parecem aperceber-se dessa situação, quando uma boa parte não parece inclinado a opinar sobre o assunto. Mesmo assim os professores, na sua maioria, estão dispostos a experimentar uma escala mais abrangente, em particular na Escola A, cerca de 50% adere à ideia. Na Escola B, apesar de dominar a indiferença relativamente ao tema da proposição, existem 39% que aprovam, contra 12% que na mesma escola têm opinião contrária.

Apesar da tendência maioritária de respostas, não ser completamente coincidente, as diferenças não são significativas para propiciarem uma análise mais aprofundada.

5.1.D. Critérios e instrumentos a ter em conta na avaliação do desempenho docente.

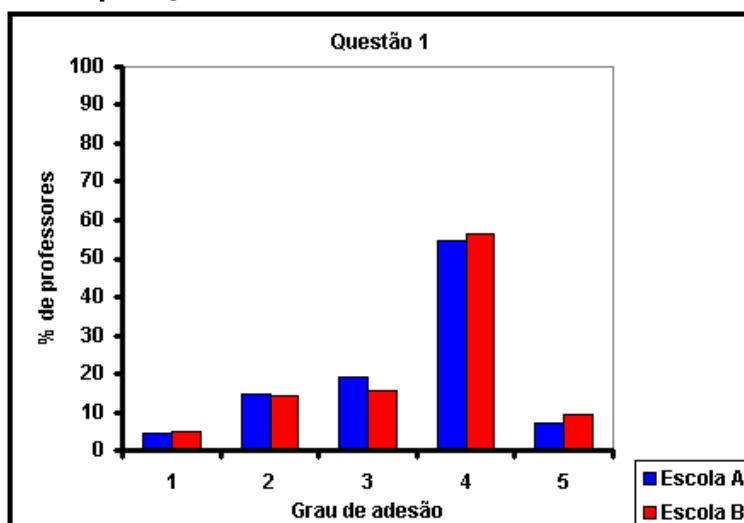
Proposição nº1: A avaliação do desempenho dos professores promove a qualidade do ensino das nossas escolas.

Tabela nº23: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 1

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	4,4	14,7	19,1	54,4	7,4	100
Escola B	4,7	14,1	15,6	56,3	9,4	100
% Total	4,5	14,4	17,4	55,3	8,3	100

--

Gráfico nº23: comparação das duas escolas relativamente à questão 1



- Análise dos resultados obtidos na proposição 1

A relação entre avaliação de professores e a qualidade do ensino nas nossas escolas não é, como vimos na primeira fase do nosso trabalho, uma questão unânime. A. Méndez é dos mais contestatários, não encontrando entre os dois factores uma ligação directa. A este propósito afirma: “A verificação do trabalho docente, só por si, não confere uma melhoria da qualidade das

aprendizagens (Méndez, 2002, p.9). Contudo, existem muitas perspectivas e estudos que tendem a mostrar que ambas as variáveis estão interligadas, porque a avaliação do desempenho, seja com carácter formativo, ou com finalidades classificativas, tende a responsabilizar o professor perante a escola e em boa medida perante a sociedade. G. Simões (2000, p.7-8) explica da seguinte forma esta posição:

“Assim, em primeiro lugar, a defesa da avaliação dos professores é frequentemente usada em nome da qualidade do ensino prestado pelos docentes, como premissa da substancial melhoria das aprendizagens escolares dos alunos. Esta tese baseia-se na constatação de que diferentes estilos e modelos de ensino estão muitas vezes associadas a distintas qualidades pedagógicas e à diferenciação de comportamentos profissionais dos professores nomeadamente no empenho, na preparação académica e pedagógica, no envolvimento e na competência profissional. Esta linha de pensamento dá por adquirido que as aprendizagens resultam directamente da qualidade de ensino (realidade ainda não integralmente provada) e que a avaliação dos professores é um contributo sério para a melhoria da prática profissional docente, (também não é um facto linear irrefutável).”

Em ambas as escolas existe um relativo consenso em torno desta última corrente de opinião. Apenas aproximadamente 19% dos inquiridos não encontra uma ligação entre a qualidade do ensino nas escolas e a prática da avaliação. Os resultados são esclarecedores e falam por si:

Escola A – 62% de opiniões concordantes ou muito concordantes;
Escola B – 66% no mesmo sentido.

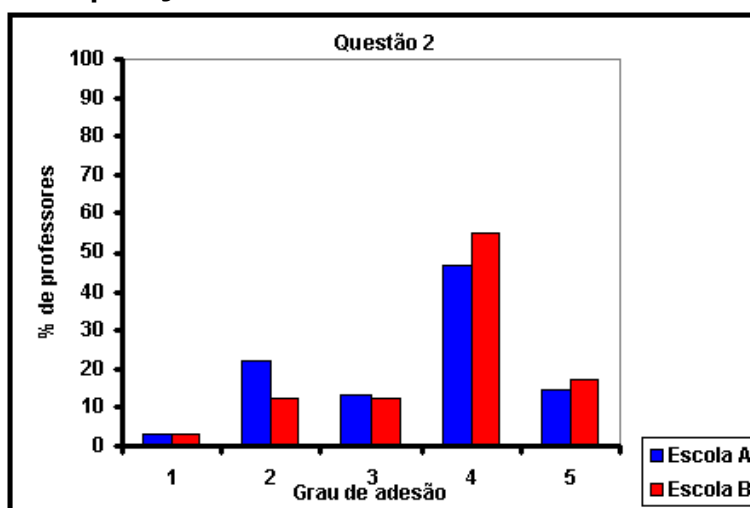
Destes dados se depreende o reconhecimento que os professores têm relativamente à importância da avaliação do seu desempenho no contexto da melhoria do sistema educativo. A ideia que alguns veiculam dos professores declaradamente avessos à avaliação, não lhe conferindo grande importância, parece, pelo menos nestas duas escolas, colocada de parte.

Proposição nº2: Um dos elementos essenciais na avaliação do desempenho dos professores é a sua assiduidade.

Tabela nº24: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 2

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	2,9	22,1	13,2	47,1	14,7	100,0
Escola B	3,1	12,5	12,5	54,7	17,2	100,0
% Total	3,0	17,3	12,9	50,9	15,9	100,0

Gráfico nº24: comparação das duas escolas relativamente à questão 2

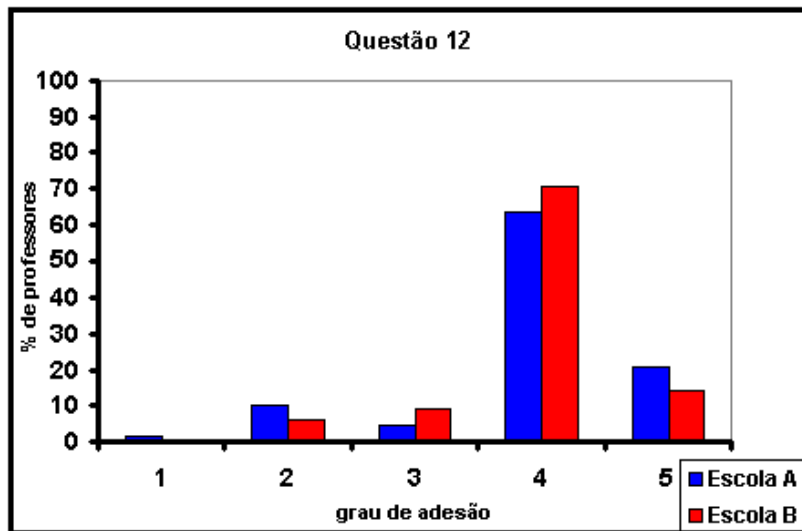


Proposição nº12: O professor também deve ser avaliado pela sua pontualidade no cumprimento dos horários.

Tabela nº25: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 12

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	1,5	10,3	4,4	63,2	20,6	100
Escola B	0,0	6,3	9,4	70,3	14,1	100
% Total	0,7	8,3	6,9	66,8	17,3	100

Gráfico nº25: comparação das duas escolas relativamente à questão 12



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 2 e 12

Estas proposições são complementares. Sei que assiduidade e pontualidade não são sinónimos, todavia a falta de pontualidade sistemática, conduz, à falta de assiduidade.

Os professores de ambas as escolas apresentam resultados equivalentes, mostrando a sua concordância relativamente aos dois factores deverem ser considerados importantes para a avaliação do seu desempenho. Porém os professores parecem querer fazer uma certa distinção ao nível da assiduidade propriamente dita. Ou seja, enquanto o factor pontualidade é considerado positivamente por aproximadamente 84%, dos inquiridos de ambas as escolas; a assiduidade, apesar de merecer um parecer favorável da maioria (62%, na Escola A e 72% na Escola B), parece ter uma relativa compreensão por parte de 25% dos professores inquiridos na escola A.

Julgo que essa relativa tolerância está directamente relacionada com o facto de 32% dos inquiridos estar a mais de 20 quilómetros de casa, o que por vezes constitui um justificativo para algumas ausências ao serviço.

O caso do sistema de avaliação francês que analisei anteriormente, valoriza muito o factor da assiduidade na apreciação do desempenho dos professores (Pacheco, 1999). O próprio sistema educativo português, salvaguarda, administrativamente algumas recompensas, ao nível do número de dias de férias para os professores que nunca faltem.

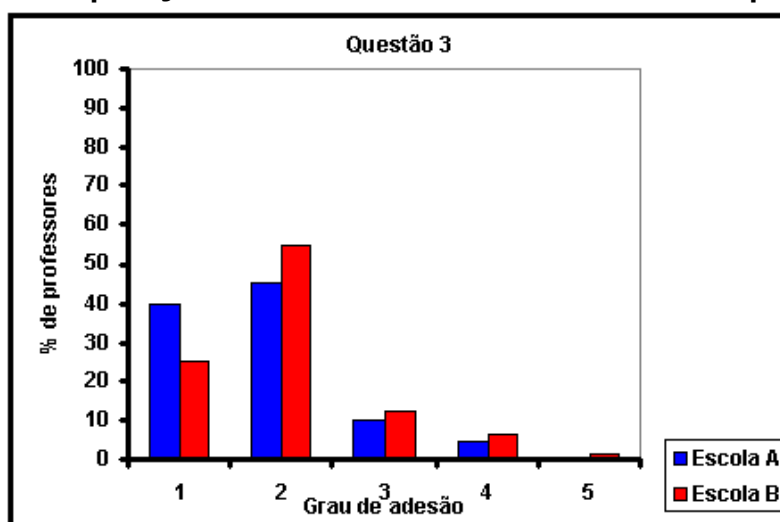
-

Proposição nº3: O professor deve ser avaliado mediante os resultados dos seus alunos em Exames Nacionais.

Tabela nº26: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 3

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	39,7	45,6	10,3	4,4	0,0	100
Escola B	25,0	54,7	12,5	6,3	1,6	100
% Total	32,4	50,1	11,4	5,3	0,8	100

Gráfico nº26: comparação das duas escolas relativamente à questão 3

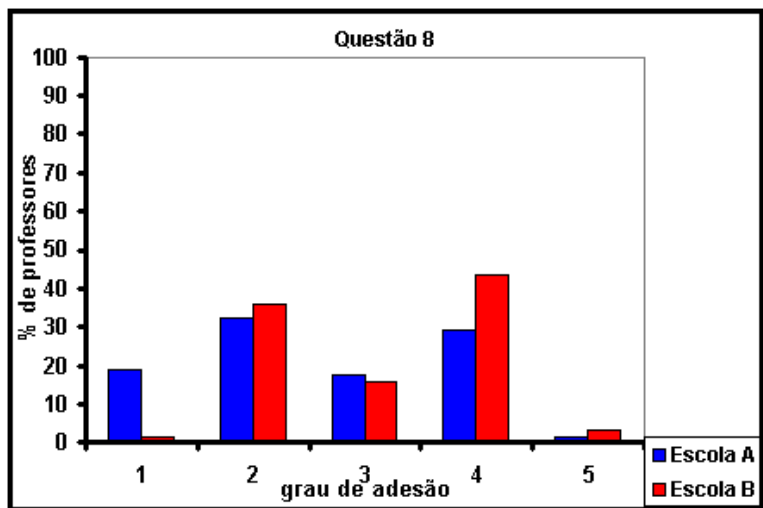


Proposição nº8: A avaliação do professor deve ter em conta a avaliação contínua dos seus alunos através da análise rigorosa dos resultados no final de cada ano lectivo.

Tabela nº27: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 8

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	19,1	32,4	17,6	29,4	1,5	100
Escola B	1,6	35,9	15,6	43,8	3,1	100
% Total	10,3	34,1	16,6	36,6	2,3	100

Gráfico nº27: comparação das duas escolas relativamente à questão 8



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 3 e 8.

Ana P. Curado (2002), auscultando a opinião de alguns professores, mostra que, em geral, estes consideram não ser correcto resumir a avaliação dos professores aos resultados dos alunos porque os contextos não são iguais. O ensino deixou de ser unificado, ou por outras palavras uniforme e desenquadrado de determinada realidade. Assim sendo, os instrumentos e critérios de avaliação têm que ser mais abrangentes e diversificados de modo a observar um conjunto mais amplo de itens e competências. Esta ideia de associar as duas variáveis tem raízes na década de 30 em que os resultados dos alunos eram decisivos para a avaliação do desempenho dos professores.

Existem duas formas de avaliar os resultados dos alunos: através de Exames Nacionais e pela avaliação sumativa feita de forma contínua nas escolas. As duas modalidades coexistem em Portugal e são geradoras de polémicas e discussões entre os apoiantes dos Exames e os opositores aos Exames. Se associarmos a isso a avaliação dos professores multiplicamos a controvérsia. Ao nível dos resultados dos Exames contarem para a avaliação do desempenho, A. Méndez (2002, p.110), revela-se “muito crítico, desta forma de avaliação de resultados.” Porque segundo ele, “o professor não é um mero transmissor de conhecimentos que serão testados em exame” (idem, p.10).

Todavia, Azevedo (2002) e Crato (2006), consideram ser esta uma das poucas formas objectivas e uniformes de verificar e regular as aprendizagens realizadas com sucesso. Ambos compreendem e defendem a necessária contextualização, pois sem ela esses resultados perdem parte do seu significado e utilidade. Tendo em conta que a avaliação interna das escolas, quase sempre inflaciona as suas avaliações, para evitar problemas a curto prazo.

Neste contexto, as escolas inquiridas apresentam as seguintes perspectivas:

Ambas as amostras recusam, de forma categórica, serem avaliadas mediante os resultados dos seus alunos em exames nacionais (no caso da Escola A, a discordância total chega quase aos 40%, mais 15% do que na

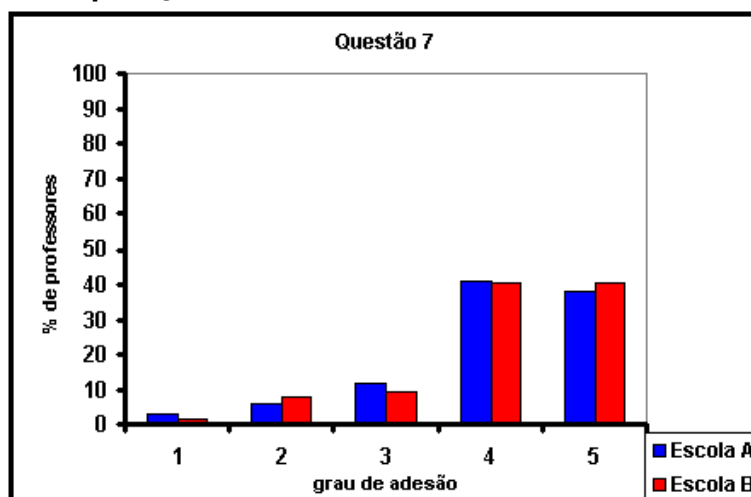
Escola B), estes dados devem ser analisados segundo as características dos alunos das duas escolas. Recordo que o nível de insucesso na Escola A, é quatro vezes maior que na Escola B. Daí advém igualmente, a rejeição da possibilidade da avaliação do professor poder ser condicionada pelos resultados da avaliação interna e pelos níveis de abandono escolar. Os professores da Escola A, são mais sensíveis a esse problema e aproximadamente 52%, recusam a proposição. De salientar que na Escola B, os resultados relativamente à proposição nº8, revelam uma ligeira vantagem no sentido da concordância em associar resultados da avaliação interna dos alunos à avaliação do desempenho docente. A esta vantagem de 10 pontos percentuais não devem ficar alheios os baixos índices de insucesso e abandono escolar dos alunos desta escola.

Proposição nº7: Na avaliação do desempenho dos professores deverá ser considerada a caracterização socio-económica dos seus alunos.

Tabela nº28: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 7

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	2,9	5,9	11,8	41,2	38,2	100
Escola B	1,6	7,8	9,4	40,6	40,6	100
% Total	2,3	6,8	10,6	40,9	39,4	100

Gráfico nº28: comparação das duas escolas relativamente à questão 7

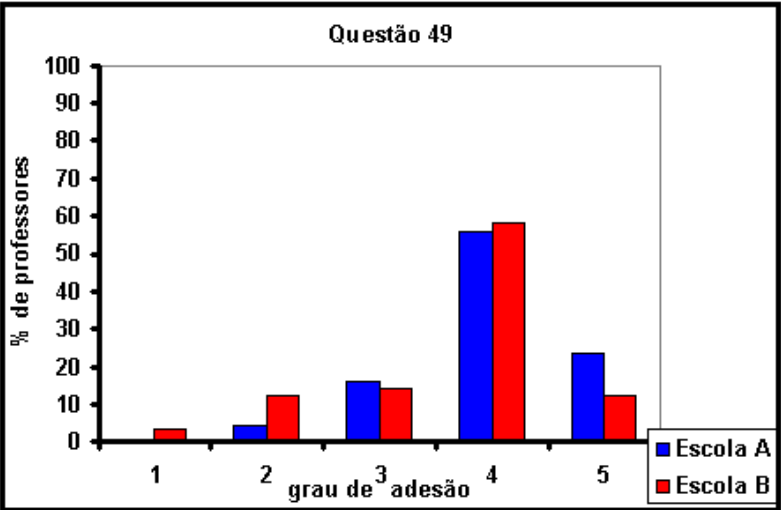


Proposição nº49: O Professor deverá ser avaliado de forma diferenciada tendo em conta o diagnóstico preciso dos problemas de aprendizagem que os seus alunos apresentam no início de cada ano lectivo.

Tabela nº29: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 49

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	0,0	4,4	16,2	55,9	23,5	100
Escola B	3,1	12,5	14,1	57,8	12,5	100
% Total	1,6	8,5	15,1	56,8	18,0	100

Gráfico nº29: comparação das duas escolas relativamente à questão 49



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 7 e 49.

A contextualização das escolas e do processo educativo é uma questão central da avaliação dos professores. Yves Bertrand e Paul Valois, (1999, p.229) referem a propósito:

“Verificámos que a organização educativa está ligada a um conjunto mais global e constitui um subsistema sociocultural. Constatámos ainda que a organização educativa se define através de um conjunto de pessoas, de estruturas e de actividades que formam um todo. Esta organização existe a fim de executar um imperativo da sociedade: educar.”

No mesmo sentido Maria do Carmo Clímaco (2000, p.5) afirma que:

“ a importância dos contextos em que se processa a educação das crianças e dos jovens, abrangendo não só as condições sociais, económicas e culturais do meio onde a escola está implantada, ou da origem sócio-cultural dos alunos, como também o modo como a escola se organiza e compensa os chamados «factores de desvantagem inicial».”

Parece ser consensual na comunidade científica a valorização da caracterização do meio ao nível da sociedade, da economia e da cultura numa perspectiva geo-histórica que nos permita conhecer com algum detalhe a comunidade em que se integra a escola e os seus alunos

Escolas fisicamente semelhantes são construções humanas e pedagógicas bem diferentes com o efectivo carácter transformador que o meio lhes imprime (Carvalho e Diogo, 2001).

O corpo docente das escolas A e B apreciam o tema da mesma forma, ou seja concordam com a necessidade de contextualizar bem a realidade escolar, considerando a caracterização socio-económica dos seus alunos um factor a ponderar na avaliação dos professores. No caso da Escola B, 40% concordam totalmente com este princípio.

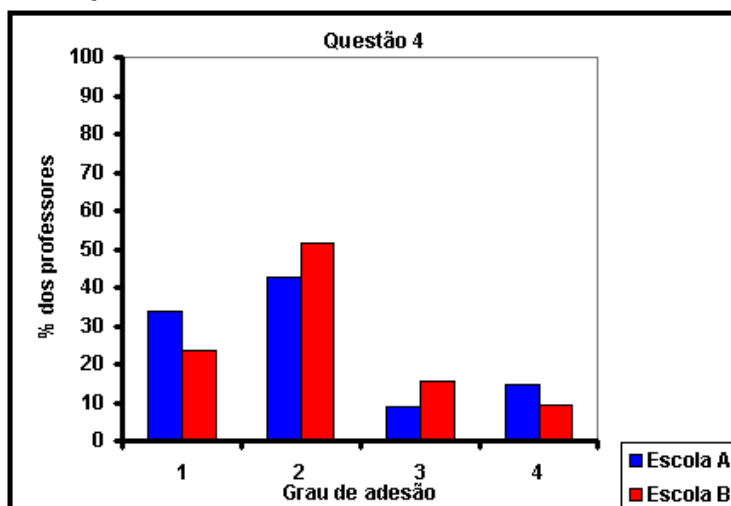
A mesma lógica se apreende na importância atribuída ao diagnóstico preciso dos problemas de aprendizagem que os seus alunos apresentam no início de cada ano lectivo. Ambas as escolas coincidem de forma evidente concordando com esta proposição (acima dos 70%).

Proposição nº4: Um dos elementos importantes na avaliação do desempenho dos professores é a realização periódica de exames escritos onde são testados os seus conhecimentos pedagógicos e científicos.

Tabela nº30: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 4

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	33,8	42,6	8,8	14,7	0	100
Escola B	23,4	51,6	15,6	9,4	0	100
% Total	28,6	47,1	12,2	12,0	0	100

Gráfico nº30: comparação das duas escolas relativamente à questão 4

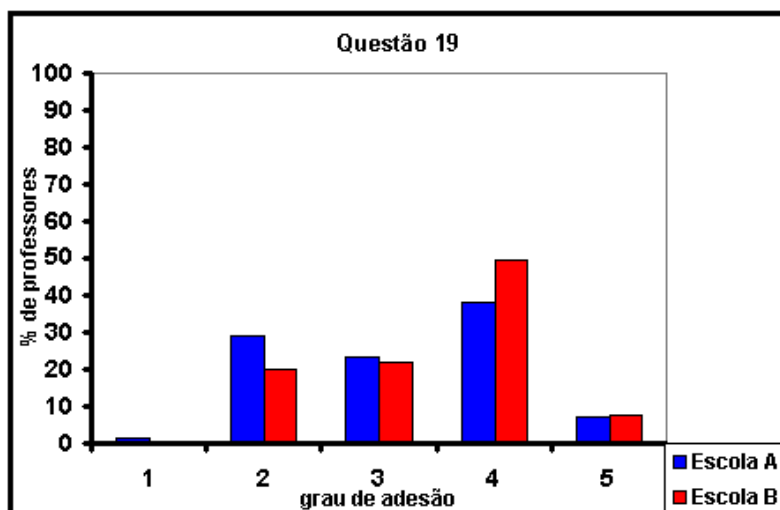


Proposição nº19: A base essencial da avaliação do desempenho dos professores deve ser a sua autoavaliação.

Tabela nº31: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 19

% opiniões	1	2	3	4	5	Total
Escola A	1,5	29,4	23,5	38,2	7,4	100
Escola B	0,0	20,3	21,9	50,0	7,8	100
% Total	0,7	24,9	22,7	44,1	7,6	100

Gráfico nº31: comparação das duas escolas relativamente à questão 19

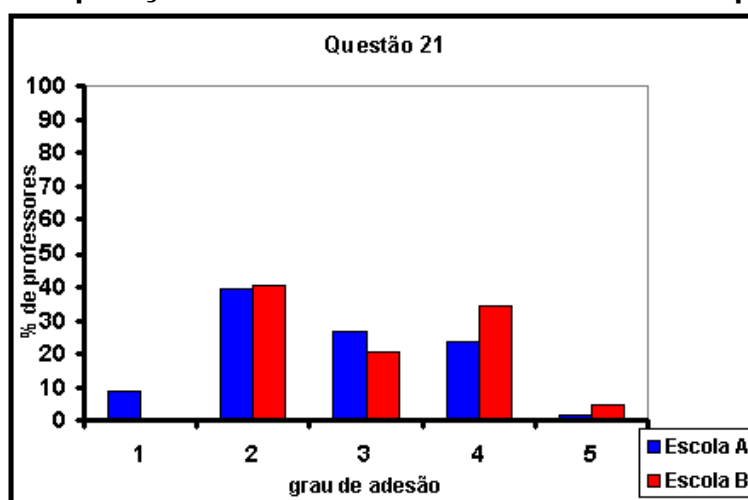


Proposição nº21: Um dos elementos fundamentais na avaliação do desempenho dos professores é o seu tempo de serviço e experiência lectiva efectiva.

Tabela nº32: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 21

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	8,8	39,7	26,5	23,5	1,5	100
Escola B	0,0	40,6	20,3	34,4	4,7	100
% Total	4,4	40,2	23,4	29,0	3,1	100

Gráfico nº32: comparação das duas escolas relativamente à questão 21



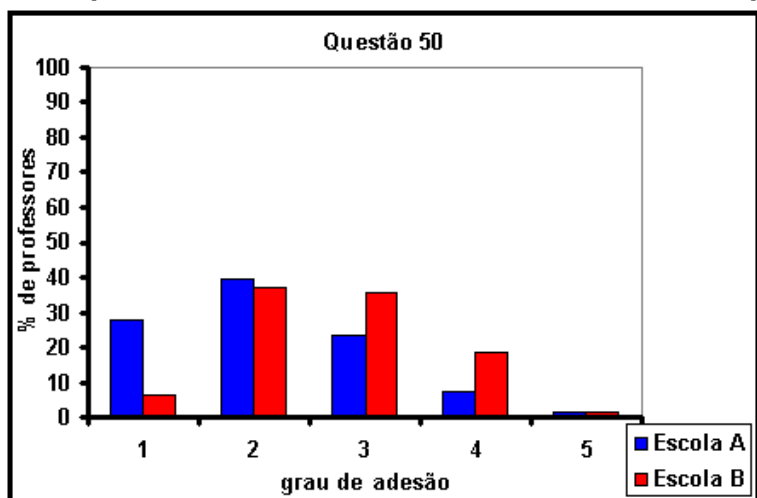
Proposição nº50: Um dos elementos importantes na avaliação do desempenho dos professores é a realização, no início de cada ano, de entrevistas pelo órgão de gestão onde são debatidos temas pedagógicos, científicos e planificações.

Tabela nº33: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 50

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	27,9	39,7	23,5	7,4	1,5	100

Escola B	6,3	37,5	35,9	18,8	1,6	100
% Total	17,1	38,6	29,7	13,1	1,5	100

Gráfico nº33: comparação das duas escolas relativamente à questão 50



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 4;19;21 e 50.

Ao apreciar em conjunto estas quatro proposições tento aperceber na amostra inquirida a sua disposição relativamente aos «novos» instrumentos de avaliação: as entrevistas e as provas escritas. Do mesmo modo, fica-se a conhecer a sua opinião no que concerne aos princípios avaliativos actualmente instituídos, quer na lei, quer na prática. Ou seja, a autoavaliação e o tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira.

Quanto à Entrevista os resultados apresentam-se da seguinte forma: Escola A - 68% rejeitam-na; enquanto na Escola B, 44% têm a mesma postura. Esta diferença - 24% - talvez esteja relacionada com a familiaridade existente entre o corpo docente e o órgão de gestão da Escola B. Vinte e um anos num Conselho executivo de uma escola confere alguma confiança no relacionamento com o corpo docente.

No que diz respeito aos Exames Escritos afiguram-se assim os dados obtidos: Escola A – encontra uma oposição de 76%, enquanto 75% rejeitam essa hipótese na Escola B.

Em suma, os professores destas escolas são avessos a estes critérios de avaliação que utilizam este tipo de instrumentos para obter informações sobre a sua competência científica e pedagógica dos professores.

Desta forma as tese de Nuno Crato (2006) e Joaquim Azevedo (2001), sobre a necessidade de verificação periódica dos conhecimentos científicos do corpo docente das escolas, como forma de garantir a sua preparação contínua, não parece colher grandes adeptos entre os docentes das duas escolas.

A autoavaliação continua a ser considerada suficiente, como base essencial da avaliação do desempenho dos professores, para 46% dos inquiridos da Escola A e 58% da Escola B. corroborando o ponto de vista de A. Méndez (2002, p. 20), em que este releva a importância da autoavaliação mesmo para efeitos de graduação afirmando a “autoavaliação também é auto classificação”.

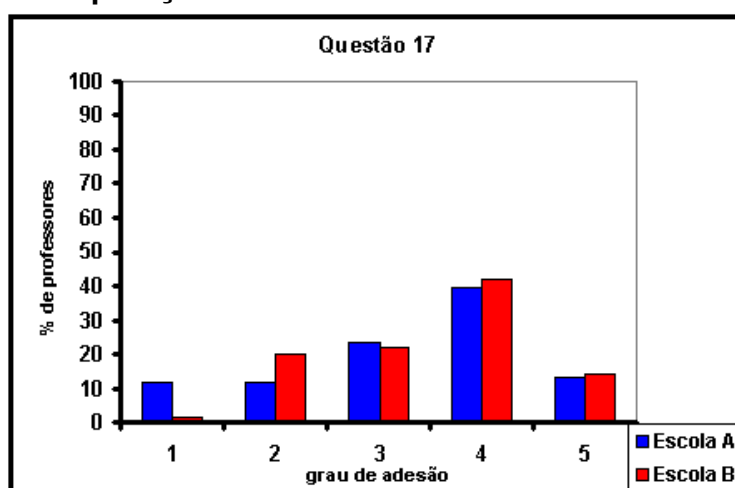
Relativamente à importância do tempo de serviço no processo avaliativo: na Escola A, 49% rejeitam-na, enquanto na Escola B, 41% olham com desagrado essa perspectiva.

Proposição nº17: O professor também deve ser avaliado pelas especializações, cursos de pós graduação, mestrados e doutoramento que possui no seu currículo académico, para além da sua formação pedagógica inicial.

Tabela nº34: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 17

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	11,8	11,8	23,5	39,7	13,2	100
Escola B	1,6	20,3	21,9	42,2	14,1	100
% Total	6,7	16,0	22,7	40,9	13,6	100

Gráfico nº34: comparação das duas escolas relativamente à questão 17

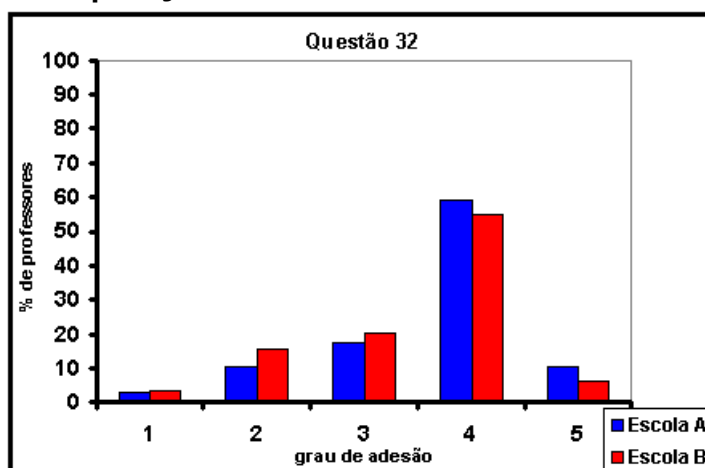


Proposição nº32: A participação em Acções de Formação creditadas, independentemente da temática, deverá ser considerada positivamente na avaliação do professor.

Tabela nº35: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 32

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	2,9	10,3	17,6	58,8	10,3	100
Escola B	3,1	15,6	20,3	54,7	6,3	100
% Total	3,0	13,0	19,0	56,8	8,3	100

Gráfico nº35: comparação das duas escolas relativamente à questão 32

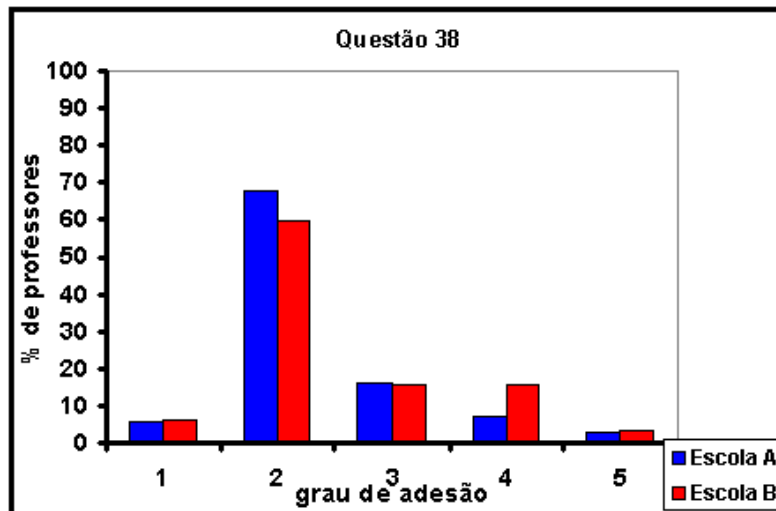


Proposição nº38: Só deverão ser consideradas relevantes, no desempenho do professor, todas as Acções de formação que tenham ligação directa com a sua disciplina.

Tabela nº36: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 38

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	5,9	67,6	16,2	7,4	2,9	100
Escola B	6,3	59,4	15,6	15,6	3,1	100
% Total	6,1	63,5	15,9	11,5	3,0	100

Gráfico nº36: comparação das duas escolas relativamente à questão 38



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 17, 32 e 38

“A formação contínua dos professores é uma preocupação constante de todos os agentes educativos conscientes” (Rosa Nunes, 1996, p.8). constitui uma obrigação legalmente imposta e, para além disso, os professores sentem essa necessidade, e o Ministério da educação faculta, através dos centros de formação, um conjunto de acções creditadas que podem ajudar a colmatar essa procura. Todavia a formação não se esgota aí. Existem muitas Universidades que oferecem um leque variado de especializações, pós-graduações; mestrados e doutoramentos que permitem aos docentes alargarem os seus horizontes científicos e pedagógicos de um modo orientado. Sobre este último item em particular, mais de metade dos professores de ambas as escolas, consideram as pós graduações, especializações, mestrados e doutoramentos, factores a terem em conta na avaliação dos professores.

No que diz respeito às acções de formação a frequentar, os professores de ambas as escolas consideram essencial manter uma certa liberdade de escolha, não aceitando a depreciação de certas acções de formação que podem ser discriminadas por um órgão ligado ao Ministério da Educação por não terem uma ligação directa com a sua disciplina e com a realidade profissional do docente. Esta aparente falta de confiança nos juízos de valor dos professores relativamente à validade das acções formativas em que

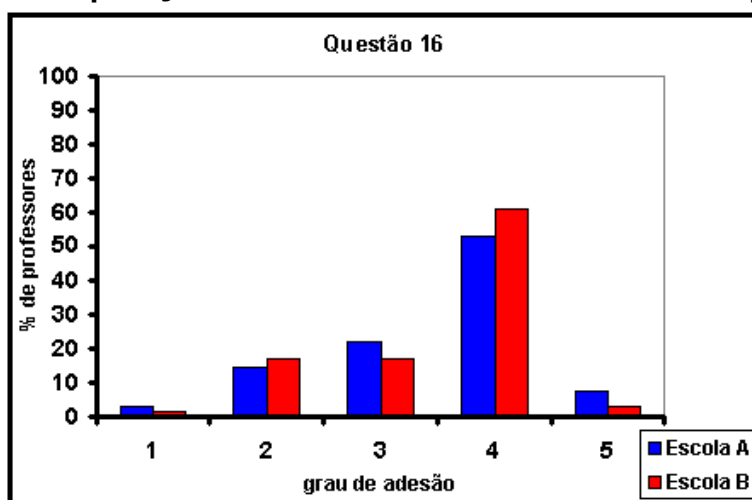
participa, já acontece no Reino Unido, em que as Autoridades Locais de Educação prescrevem um conjunto de modalidades de formação contínua e especializada, que são de frequência obrigatória. (Day, 1999)

Proposição nº16: O professor também deve ser avaliado tendo em consideração o controle da indisciplina na sala de aula.

Tabela nº37: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 16

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	2,9	14,7	22,1	52,9	7,4	100
Escola B	1,6	17,2	17,2	60,9	3,1	100
% Total	2,3	15,9	19,6	56,9	5,2	100

Gráfico nº37: comparação das duas escolas relativamente à questão 16

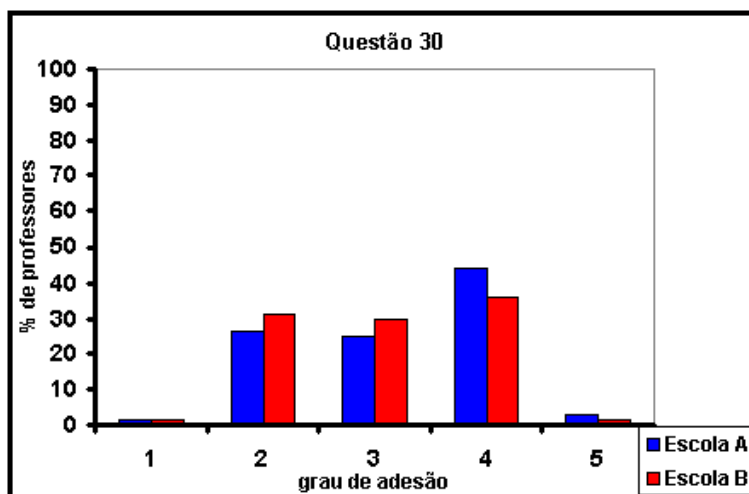


Proposição nº30: A avaliação do desempenho dos Professores deverá ter em conta, como um dos critérios importantes, a utilização frequente e adequada das novas tecnologias.

Tabela nº38: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 30

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5
Escola A	1,5	26,5	25,0	44,1	2,9
Escola B	1,56	31,25	29,69	35,94	1,56
% Total	1,52	28,86	27,34	40,03	2,25

Gráfico nº38: comparação das duas escolas relativamente à questão 30

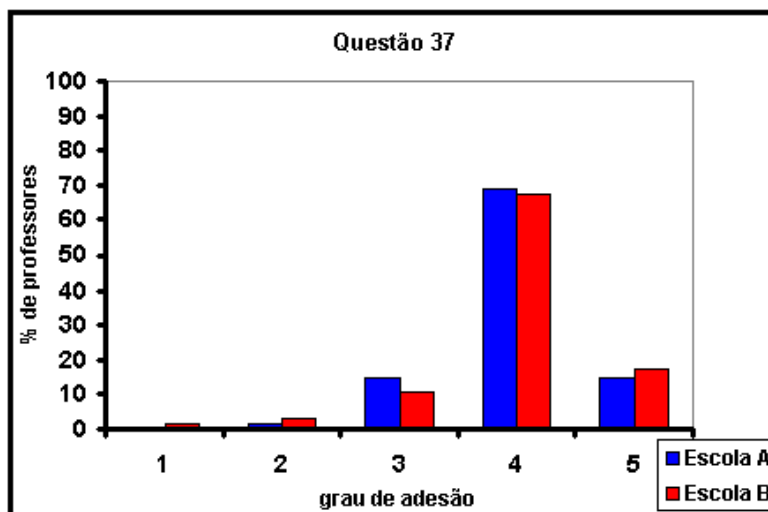


Proposição nº37: Na avaliação do desempenho dos professores deverão ser salientados positivamente todos os contributos inovadores no processo de ensino aprendizagem.

Tabela nº39: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 37

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	0,0	1,5	14,7	69,1	14,7	100
Escola B	1,6	3,1	10,9	67,2	17,2	100
% Total	0,8	2,3	12,8	68,2	15,9	100

Gráfico nº39: comparação das duas escolas relativamente à questão 37



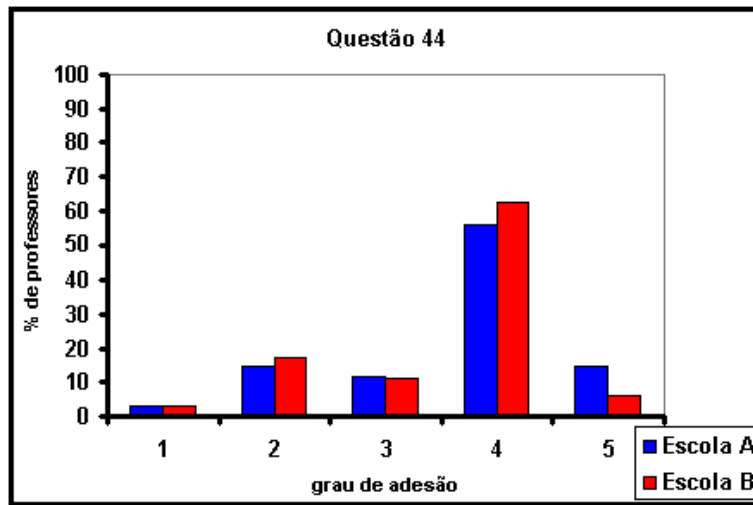
Proposição nº44: O principal objecto da avaliação dos professores deve ser sempre a sua actividade lectiva.

Tabela nº40: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 44

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	2,9	14,7	11,8	55,9	14,7	100

Escola B	3,1	17,2	10,9	62,5	6,3	100
% Total	3,0	15,9	11,4	59,2	10,5	100

Gráfico nº40: comparação das duas escolas relativamente à questão 44



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 16;30;37 e 44.

Começo com a análise da última questão. À partida e pelo conhecimento empírico que fui adquirindo como professor e aluno, julguei que esta seria a proposição mais consensual, merecendo a adesão da esmagadora maioria dos professores. Quando se escolhe a profissão de professor certamente que não se está a fazê-lo, para ser director de turma, para acompanhar os alunos em actividades de substituição, ou para efectuar matrículas no final do ano. Todavia, apesar de serem maioritariamente concordantes, apresentam uma percentagem de discordância ou de abstenção relativamente a essa valorização da actividade lectiva do docente, surpreendente, na ordem dos 30% em ambas as escolas.

Um dos critérios que aparecem no artigo 39º, do decreto regulamentar nº 11/98, é precisamente, o que diz respeito aos contributos inovadores no processo de ensino aprendizagem apresentados pelo professor durante o módulo de tempo em que está a ser avaliado. Decidi inclui-lo neste conjunto de proposições relacionados directamente com a sala de aula, por se considerar importante que qualquer contributo inovador por parte do professor deva ter consequências práticas no seu desempenho no processo de ensino aprendizagem. (A. D. Carvalho, 1991; Crato, 2006; Leite, Gomes e Fernandes 2001). A adesão a esta proposição é considerável em ambas as escolas atingindo os 84%, entre professores que concordam e concordam totalmente.

Na ordem do dia, está e estará certamente por muitos anos a necessidade da utilização das novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem. Perdoem novamente a intromissão da minha experiência pessoal nesta matéria. Mas é útil para constatar que o programa “Portáteis na escola”, está no caso da minha actual escola, pelo menos para já, a resultar num fracasso, porque a maioria dos professores só domina os requisitos mínimos ao nível da informática e da utilização da Internet, recusando por falta de confiança a sua utilização na sala de aula. Todavia no que diz respeito aos professores inquiridos nestas duas escolas eles parecem inclinados a aceitar este item na sua avaliação do desempenho (Escola A – 47%; Escola B -37%)

esta discrepância pode ter a ver com a média etária superior do corpo docente da Escola B. Talvez por isso se mostrem mais renitentes em aceitar este indicador como critério avaliativo, quando muito provavelmente não se mostram muito receptivos à utilização das novas tecnologias.

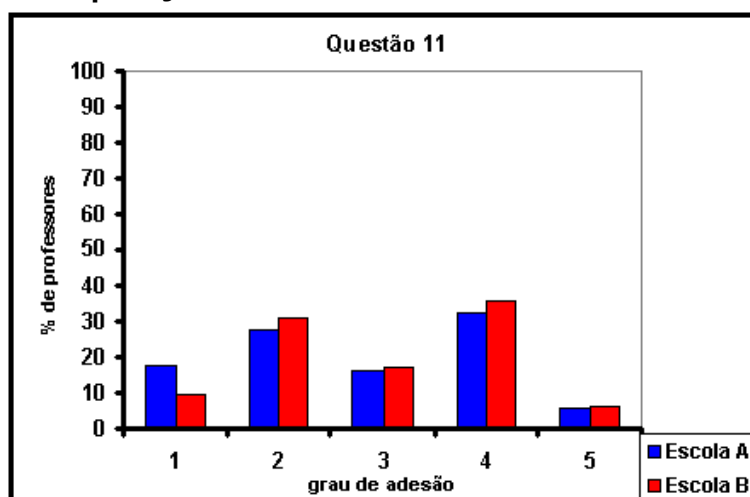
Por fim um tema polémico: o controle da indisciplina, ou se preferirem a capacidade para manter a disciplina. Estudos científicos e Reportagens jornalísticas recentes são unânimes em considerar a indisciplina como um mal em crescimento. Por isso mesmo “a autoridade é um valor acrescido nas características profissionais do professor” (Maria J. Maya, 2000, p.11), que deve ser ponderado na sua avaliação do desempenho. É esse também o entendimento generalizados dos docentes de ambas as escolas em que os inquiridos aderem à proposição em mais de 60%.

Proposição nº11: A avaliação do desempenho dos professores deve ser valorizada pelo número diversificado de cargos e funções que desempenha numa escola.

Tabela nº41: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 11

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	17,6	27,9	16,2	32,4	5,9	100
Escola B	9,4	31,3	17,2	35,9	6,3	100
% Total	13,5	29,6	16,7	34,1	6,1	100

Gráfico nº41: comparação das duas escolas relativamente à questão 11

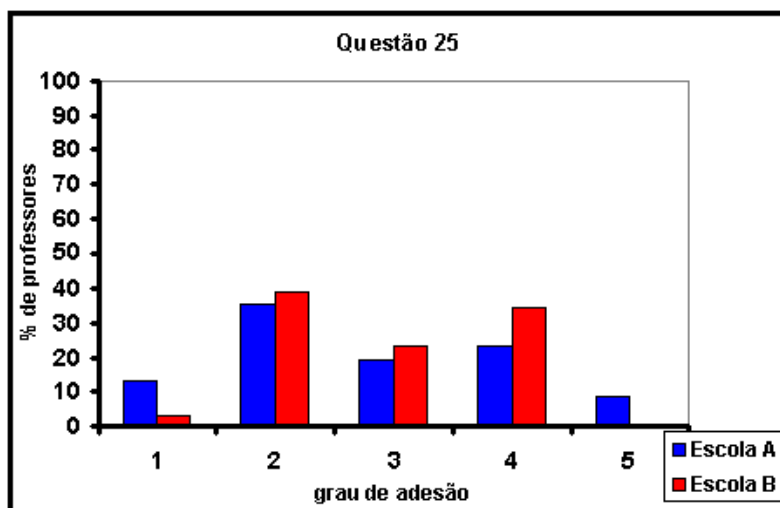


Proposição nº25: Um elemento importante a ter em consideração na Avaliação do desempenho dos professores é a quantidade e qualidade das actividades extra curriculares que promove e em que participa.

Tabela nº42: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 25

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	13,2	35,3	19,1	23,5	8,8	100
Escola B	3,1	39,1	23,4	34,4	0,0	100
% Total	8,2	37,2	21,3	29,0	4,4	100

Gráfico nº42: comparação das duas escolas relativamente à questão 25

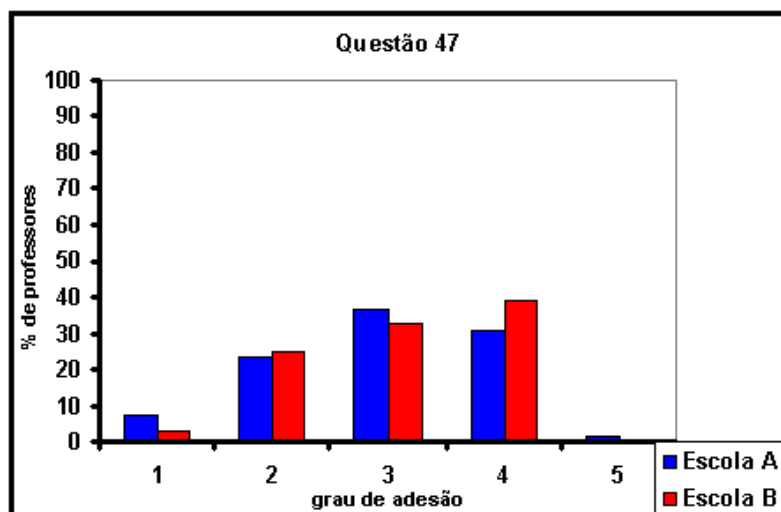


Proposição nº47: As actividades não lectivas, tais como: Aulas de substituição; Apoio à sala de informática; apoio ao Centro de Recursos e aulas de apoio deverão ser um factor importante a ter em conta na avaliação dos professores.

Tabela nº43: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 47

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	7,4	23,5	36,8	30,9	1,5	100
Escola B	3,1	25,0	32,8	39,1	0,0	100
% Total	5,2	24,3	34,8	35,0	0,7	100

Gráfico nº43: comparação das duas escolas relativamente à questão 47



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 11; 25 e 47

No conjunto de proposições anterior tratei os temas relativos à sala de aula, agora passo a analisar a outra componente da actividade docente, cada vez mais abrangente e diversificada.

No que diz respeito a cargos, funções e tarefas que podem ser desenvolvidas por professores numa escola, os inquiridos da Escola A, mostram-se mais renitentes em aceitar essa variável como factor a ter em atenção na avaliação do desempenho (entre discordantes e totalmente discordantes contabilizou-se a maioria dos professores, ou seja aproximadamente 46%). Por sua vez, a Escola B, talvez por ter um corpo docente mais estável e experiente, concorda maioritariamente com esta proposição avaliativa.

As actividades extracurriculares desenvolvidas pelos professores, como factor a estimar na avaliação aparece desvalorizada nas respostas a este inquérito. Os professores de ambas as escolas consideram pouco relevantes para se poderem constituir como um critério válido a considerar na sua avaliação.

No que diz respeito às recentes e controversas actividades não lectivas, que em alguns casos ascendem a doze horas os professores das duas escolas surgem algo conformados com a situação e no caso da Escola B, consideram mesmo um item válido a ter em atenção na avaliação do desempenho. Para

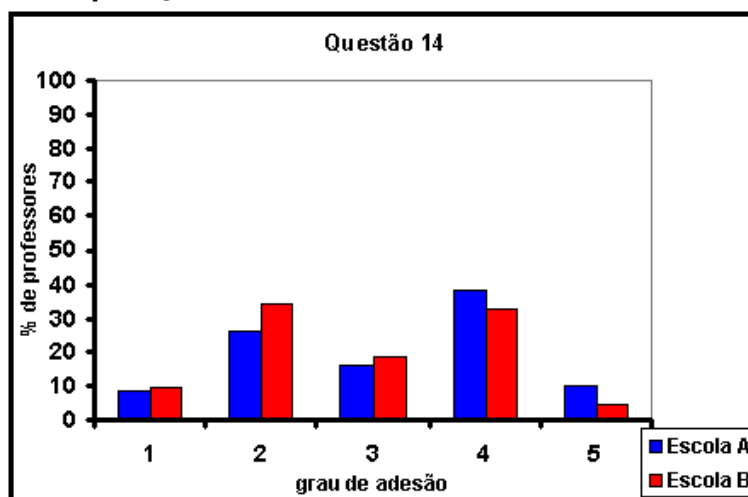
39% as aulas de substituição; apoio à sala de informática; apoio ao Centro de Recursos e aulas de apoio deverão ser um factor importante a ter em conta na avaliação dos professores. O facto de ser um corpo docente mais experiente e, por isso mesmo, com uma componente não lectiva superior, pode estar na origem destes resultados. Na Escola A, a maioria dos professores surge sem opinião relativamente a esta questão, talvez pelas razões inversas, ou seja é um corpo docente mais jovem e com menor carga não lectiva.

Proposição nº14: Na avaliação do desempenho deverá ser considerada a distância do local da residência do professor relativamente à escola.

Tabela nº44: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 14

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	8,8	26,5	16,2	38,2	10,3	100
Escola B	9,4	34,4	18,8	32,8	4,7	100
% Total	9,1	30,4	17,5	35,5	7,5	100

Gráfico nº44: comparação das duas escolas relativamente à questão 14



- Análise dos resultados obtidos na proposição 14.

Tendo em consideração que 32% dos professores da Escola A (o dobro relativamente à Escola B) estão deslocados em mais de 20 quilómetros relativamente à sua residência, os resultados acabam por reflectir essa situação. Os professores vivendo uma realidade concreta, neste caso a distância casa/escola sentem-se condicionados e respondem de acordo com a conjuntura que experimentam num dado momento.

Assim quase 49%, dos inquiridos da Escola A concordam que essa variável deve ser considerada na apreciação do seu desempenho, enquanto na escola B, predomina a discordância, com quase 44%.

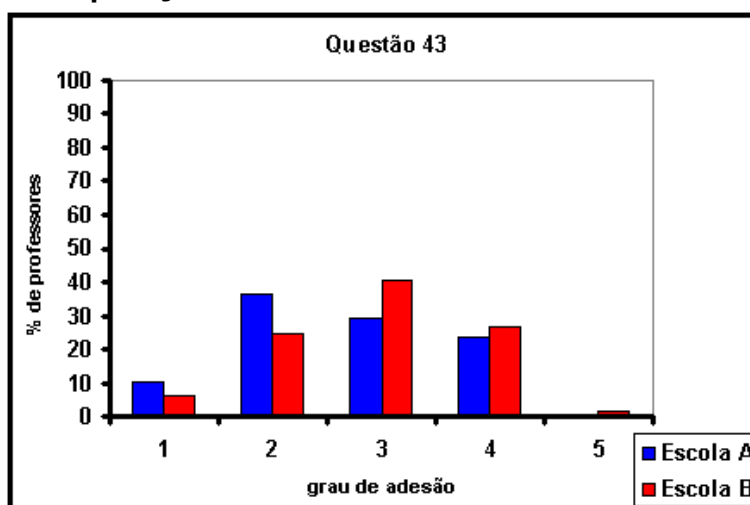
5.1.E. Agentes avaliadores que deverão fazer parte do processo avaliativo.

Proposição nº 43: Na avaliação do desempenho dos professores devem participar 3 agentes: O próprio professor; um colega por si escolhido e o presidente do órgão de gestão da escola.

Tabela nº45: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 43

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	10,3	36,8	29,4	23,5	0,0	100
Escola B	6,3	25,0	40,6	26,6	1,6	100
% Total	8,3	30,9	35,0	25,0	0,8	100

Gráfico nº45: comparação das duas escolas relativamente à questão 43

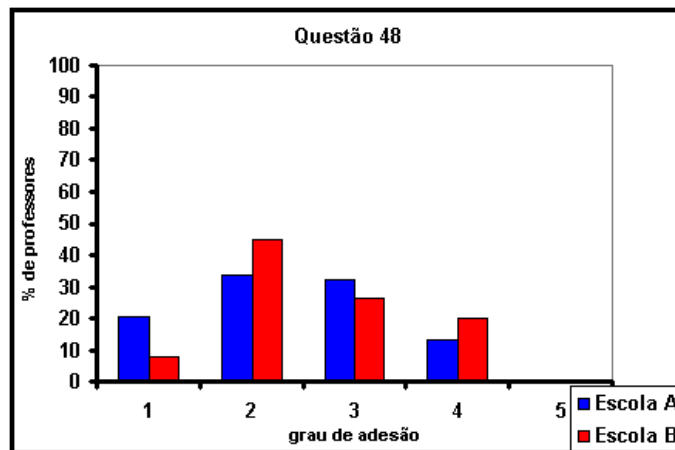


Proposição nº 48: Na avaliação do desempenho dos professores devem participar 4 agentes: O próprio professor; um professor da escola; o presidente do órgão de gestão; e um agente exterior à escola.

Tabela nº46: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 48

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	20,6	33,8	32,4	13,2	0,0	100
Escola B	7,8	45,3	26,6	20,3	0,0	100
% Total	14,2	39,6	29,5	16,8	0	100

Gráfico nº46: comparação das duas escolas relativamente à questão 48



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 43 e 48

Foi com base em dois modelos de avaliação que construí esta proposição. Christopher Day (1999), no âmbito de uma avaliação formativa promove a figura do «amigo crítico» que se juntará ao professor e órgão de gestão na apreciação formativa do seu desempenho. Com carácter mais judicativo surge Shinkfield (1995, cit. por Pacheco, 1999, p.172) que defende também a existência “de um professor designado pelo sujeito que é objecto de avaliação e o director da escola.” Iwanicki (1995), sugere ainda a inclusão de mais um elemento exterior à escola, de forma a salvaguardar um maior descomprometimento relativamente ao avaliado e a inclusão de elementos uniformizadores relativamente a outros professores de outras escolas.

A Escola A reage mal às duas proposições, rejeitando em idêntica percentagem a participação de outros elementos no processo avaliativo. A recusa é ainda mais forte no caso de elementos externos à escola. No caso da Escola B, existe uma certa coerência relativamente à sua opinião noutras proposições análogas que prevêem a intervenção de outros elementos docentes na observação ou apreciação do seu desempenho. Nesta situação em que se inclui no processo um colega escolhido por si, os resultados obtidos apontam para uma relativa adesão. Contudo a maioria dos inquiridos desta escola (aproximadamente 41%), não emite um parecer sobre o assunto.

Relativamente a avaliação envolvendo um elemento externo à escola a rejeição é acrescida e surge em ambas as amostras. Todavia, os professores da Escola A mostram-se mais cépticos, numa linha de pensamento e conduta

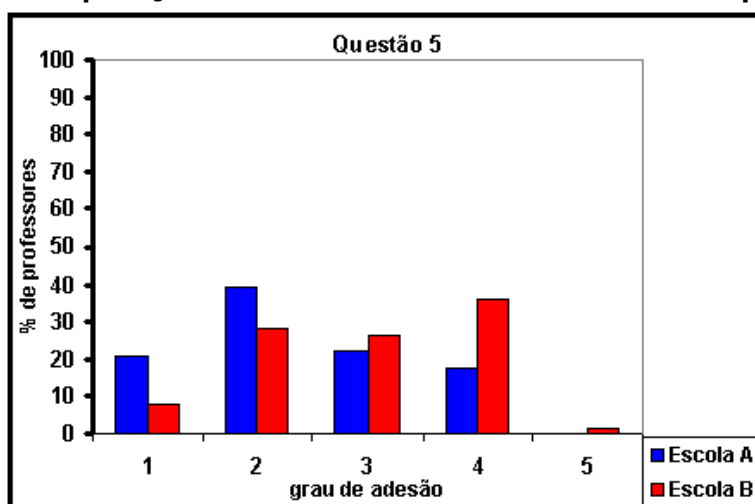
semelhante a que têm revelado noutras proposições. E provavelmente pelos mesmos motivos já enunciados (menor experiência e menor estabilidade).

Proposição nº 5: O professor deve ser avaliado tendo em conta a apreciação de aulas observadas pelos seus colegas de grupo disciplinar ou departamento

Tabela nº47: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 5

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	20,8	39,2	22,2	17,8	0,0	100
Escola B	7,8	28,1	26,6	35,9	1,6	100
% Total	14,3	33,7	24,4	26,9	0,8	100

Gráfico nº47: comparação das duas escolas relativamente à questão 5

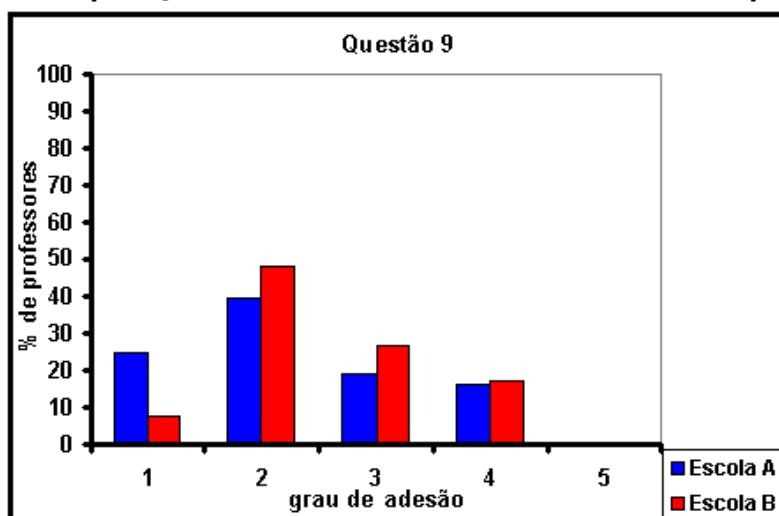


Proposição nº 9: O Órgão de Gestão da escola deve assistir e apreciar algumas aulas dos diferentes professores.

Tabela nº48: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 9

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	25,0	39,7	19,1	16,2	0	100
Escola B	7,8	48,4	26,6	17,2	0	100
% Total	16,4	44,1	22,8	16,7	0	100

Gráfico nº48: comparação das duas escolas relativamente à questão 9

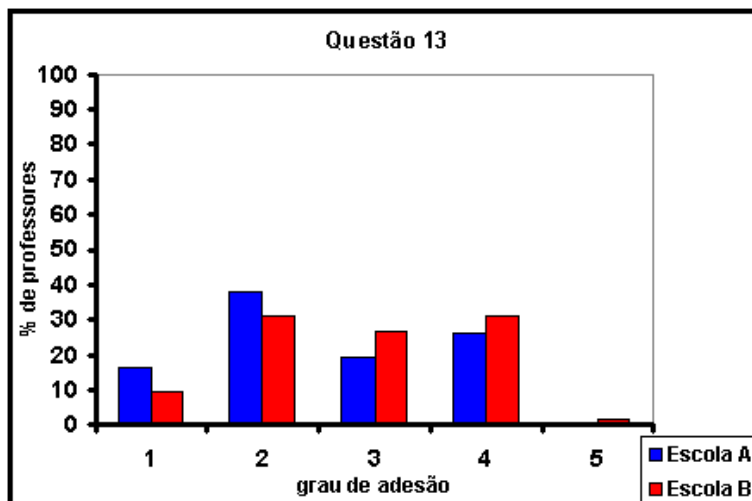


Proposição nº 13: O delegado do mesmo grupo disciplinar é o melhor avaliador do desempenho do colega na sala de aula.

Tabela nº49: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 13

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	16,2	38,2	19,1	26,5	0,0	100
Escola B	9,4	31,3	26,6	31,3	1,6	100
% Total	12,8	34,7	22,8	28,9	0,8	100

Gráfico nº49: comparação das duas escolas relativamente à questão 13



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 5; 9 e 13

Nuno Crato (2006, p.48) explica que o sistema de avaliação de professores carece de “Juízes de Fora”. Porém como já se constatou anteriormente os professores de ambas as escolas não parecem muito receptivos a essa ideia. Nestas três proposições que se seguem conhecer-se-á a opinião dos inquiridos relativamente à participação interna de colegas e conselho executivo no processo avaliativo.

Relativamente aos colegas de grupo disciplinar observarem algumas aulas do professor em processo de avaliação, na Escola A recolhi, maioritariamente opiniões desfavoráveis (60%), enquanto na Escola B, a maioria dos docentes mostrou-se receptiva à ideia (38%)

No que diz respeito à observação de aulas pelo órgão de Gestão, neste caso os respectivos Conselhos executivos, a Escola A, continua céptica (65%

opõe-se) e na Escola B o panorama é semelhante com 56% de inquiridos avessos à ideia.

E finalmente pela ordem hierárquica no seio do grupo, ou seja pelo delegado, a Escola A, mostra o seu desinteresse pela ideia com 54% de respostas negativas, enquanto a Escola B, apesar de ser menos contundente porque revela 31%, de adesões, também não se mostra muito favorável à ideia com 41% de inquiridos a demonstrarem a sua dissonância.

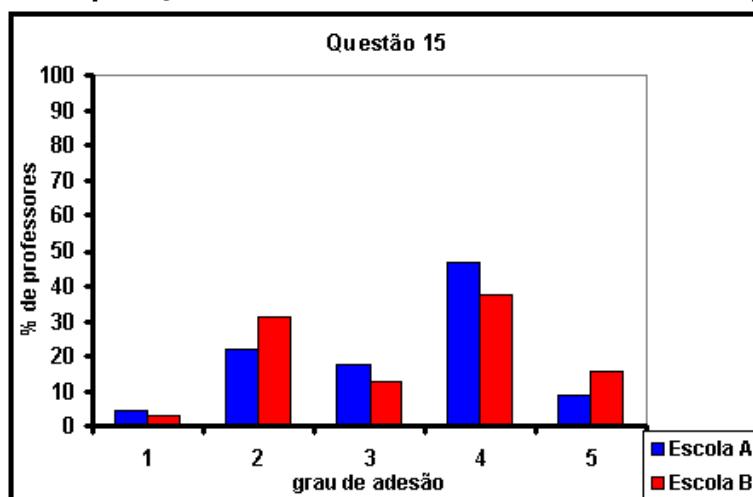
Os três resultados obtidos, apesar de mostrarem uma tendência geral para a discordância, apontam também, para um melhor acolhimento por parte dos professores da Escola B relativamente à intervenção de colegas do mesmo grupo disciplinar na observação das aulas para efeitos de avaliação de desempenho. Como já referi a propósito de outras proposições, essa posição menos antagónica pode estar relacionada com a maior estabilidade do corpo docente e do conseqüente conhecimento e confiança que tem para com os seus colegas. Esta escola parece assim melhor preparada para aplicar um tipo de avaliação formativa em crescente divulgação que consiste no “Estudo de Aula”, tal como sucede no Japão (Cardoso, *Jornal a Página da Educação*, 2006, p.16)

Proposição nº 15: Só devem avaliar o desempenho dos professores, profissionais com formação especializada.

Tabela nº50: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 15

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	4,4	22,1	17,6	47,1	8,8	100
Escola B	3,1	31,3	12,5	37,5	15,6	100
% Total	3,8	26,7	15,1	42,3	12,2	100

Gráfico nº50: comparação das duas escolas relativamente à questão 15

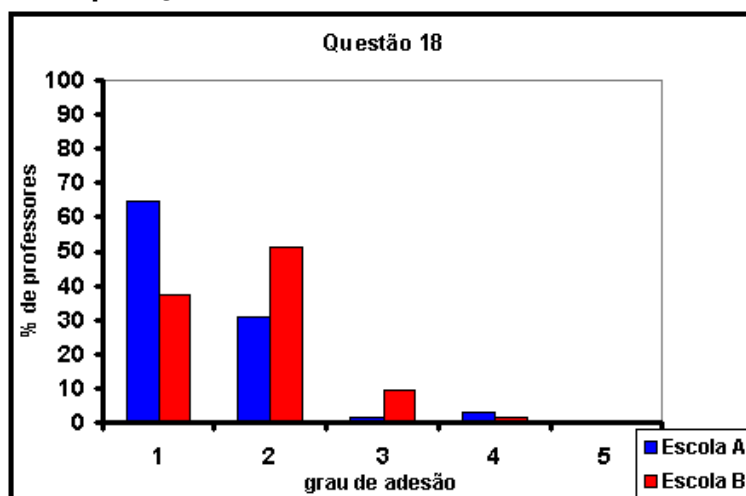


Proposição nº 18: Membros da associação de pais devem assistir e avaliar algumas aulas dos diferentes professores.

Tabela nº51: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 18

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	64,7	30,9	1,5	2,9	0,0	100
Escola B	37,5	51,6	9,4	1,6	0,0	100
% Total	51,1	41,2	5,4	2,3	0,0	100

Gráfico nº51: comparação das duas escolas relativamente à questão 18

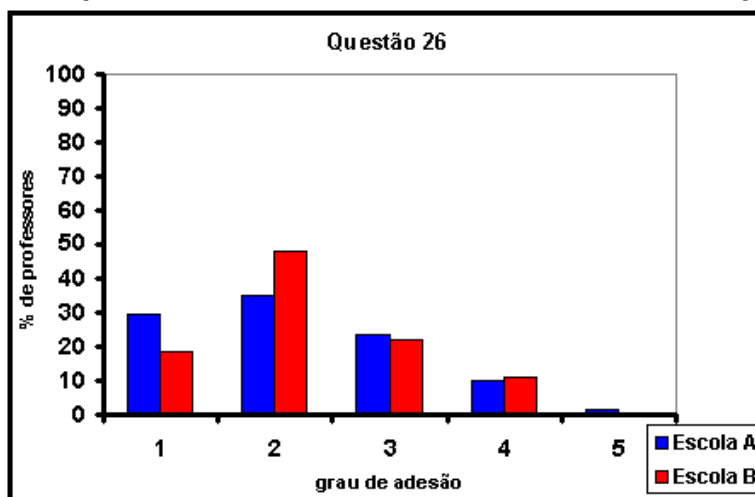


Proposição nº 26: Elementos nomeados pelas Direcções Regionais de Educação deverão assistir a um número determinado de aulas de todos os professores.

Tabela nº52: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 26

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	29,4	35,3	23,5	10,3	1,5	100
Escola B	18,8	48,4	21,9	10,9	0,0	100
% Total	24,1	41,9	22,7	10,6	0,7	100

Gráfico nº52: comparação das duas escolas relativamente à questão 26

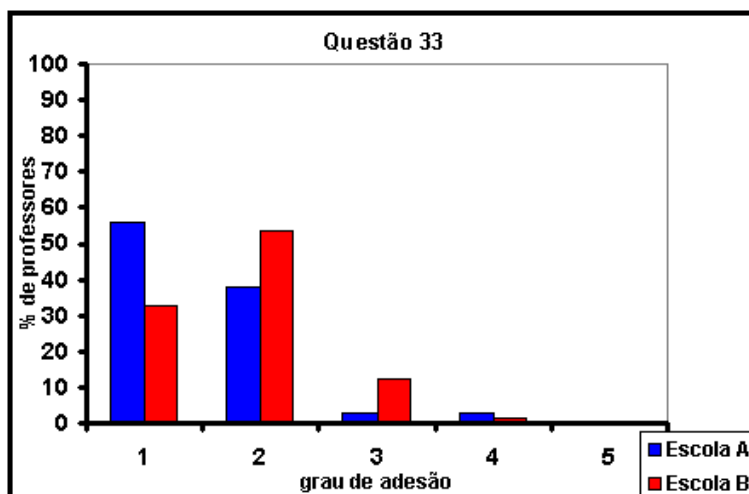


Proposição nº 33: Os órgãos autárquicos devem participar na avaliação dos professores da sua área geográfica.

Tabela nº53: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 33

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	55,9	38,2	2,9	2,9	0,0	100
Escola B	32,8	53,1	12,5	1,6	0,0	100
% Total	44,3	45,7	7,7	2,3	0,0	100

Gráfico nº53: comparação das duas escolas relativamente à questão 33

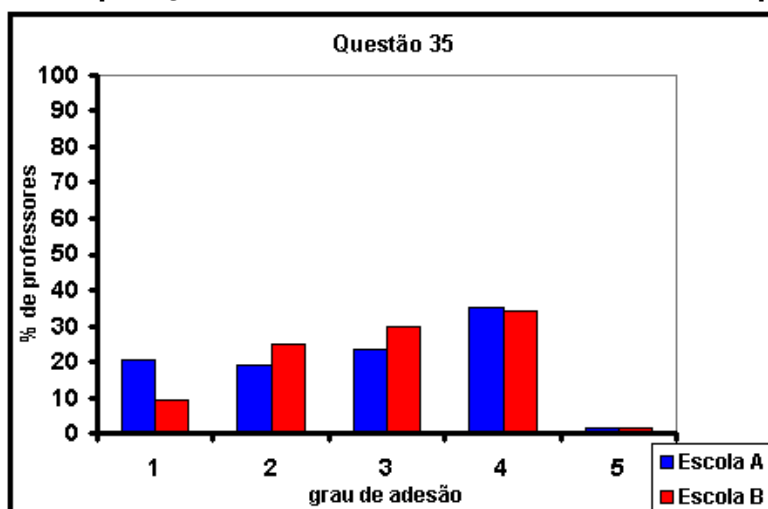


Proposição nº 35: Os alunos deverão participar na avaliação do desempenho dos professores da sua escola, através do preenchimento de um pequeno inquérito.

Tabela nº54: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 35

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	20,6	19,1	23,5	35,3	1,5	100
Escola B	9,4	25,0	29,7	34,4	1,6	100
% Total	15,0	22,1	26,6	34,8	1,5	100

Gráfico nº54: comparação das duas escolas relativamente à questão 35



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 15;18;26;33 e 35

“Na comunidade educativa devemos procurar os parceiros educativos que queiram contribuir com a sua colaboração, nomeadamente a Associação de pais, órgãos autárquicos e instituições culturais locais” (Carvalho e Diogo,

2001, p.26). Isto numa lógica de participação voluntária e cooperativa no intuito de ajudar a escola a cumprir as suas funções.

Assim, Ao nível da participação do elemento humano, existem correntes de opinião que promovem a Avaliação externa baseada na observação feita por inspectores do órgão administrativo central ou regional, dando corpo a uma propensão ideológica que marcou os últimos 200 anos da nossa História e que sempre esbarrou com a falta de recursos humanos e financeiros para sua verdadeira materialização.

Os professores inquiridos parecem receptivos a serem avaliados por profissionais especializados, aliás é o único elemento externo à escola que lhes propicia confiança (56% na Escola A e 53% na Escola B);

No que diz respeito a elementos designados pelas Direcções Regionais de Educação para assistir a um número determinado de aulas de todos os professores, a rejeição em percentagens elevadas é a nota dominante em ambas escolas.

Relativamente à intervenção do poder político local a mesma orientação contrária e neste caso ainda mais vincada, em particular na Escola A, que num contexto de 94% vozes dissonantes, a maioria atinge o ponto mais baixo da escala de Likert, discordando totalmente desta proposição num número próximo dos 56%.

Quanto à participação dos pais a nossa proposição era bastante ousada prevendo a abertura das actividades lectivas à observação de membros da associação de pais. A resposta das amostras de ambas as escolas foi a esperada face à posição contrária da maioria dos professores a nível nacional, relativamente ao parecer dos pais sobre o desempenho dos professores:

Escola A – mais radical. Discordância total por parte de 65% dos professores a que acrescem mais 30,9% de discordantes; a Escola B, menos radical, também se mostra desfavorável com 89% de inquéritos contrários a esta proposta. Nem o facto das escolas terem duas associações de pais em pleno funcionamento, sendo mesmo a da escola A um exemplo de

organização e promoção de iniciativas, (P.E.E. Escola A, 2005), ajudou a suavizar os números da contestação.

A opinião dos inquiridos só se torna menos contundente no caso dos alunos. Talvez por ser um elemento interno à escola. Mesmo assim os inquiridos da Escola A, continuam, entre discordantes e discordantes absolutos, a rejeitar maioritariamente esta proposição que prevê a participação através de um pequeno inquérito. Todavia o número de professores que aceitam esta intervenção atinge já os 37%. No caso da Escola B, a maioria favorável, suplanta os críticos. As características dos alunos desta escola, que apresentam melhor aproveitamento e melhor comportamento talvez expliquem esta diferença entre os professores das duas escolas.

Em síntese, e como afirma Jorge Gomes (1997, p.12) “A escola precisa de se abrir à sociedade mas não o consegue fazer por diversos motivos, preferindo, muitas vezes, funcionar em regime de isolamento que não é sinónimo de autonomia.”

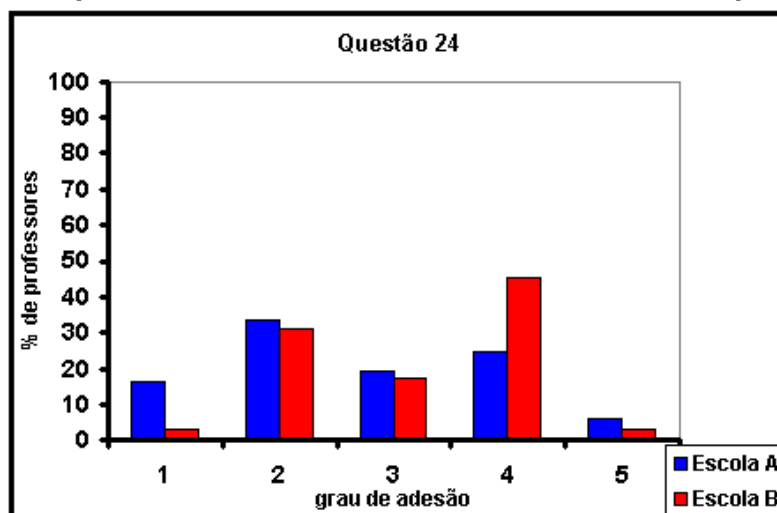
5.1.F. Implicações efectivas da avaliação do desempenho docente.

Proposição nº 24: A avaliação do desempenho dos professores é um factor importante para o sucesso educativo dos alunos.

Tabela nº55: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 24

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	16,2	33,8	19,1	25,0	5,9	100
Escola B	3,1	31,3	17,2	45,3	3,1	100
% Total	9,7	32,5	18,2	35,2	4,5	100

Gráfico nº55: comparação das duas escolas relativamente à questão 24



- Análise dos resultados obtidos na proposição 24

Como alerta Almerindo Afonso (1996, cit. por Pacheco, 1999, p.177) “avaliar os professores apenas pelos resultados académicos dos seus alunos é a estratégia de avaliação mais nefasta, em termos pedagógicos, sociais e mesmo éticos, que é possível pôr em prática.” Todavia o inverso, ou seja a avaliação formativa do desempenho do professor, pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos, porque permite o aperfeiçoamento profissional de forma contínua e acompanhada. (Neves de Jesus, 2002).

É neste sentido que respondem 48% dos inquiridos da Escola B, em consonância com a proposição apresentada. No sentido inverso surgem os respondentes da Escola A, com 50% a discordarem, ou discordarem em absoluto no que diz respeito à relação entre as duas variáveis.

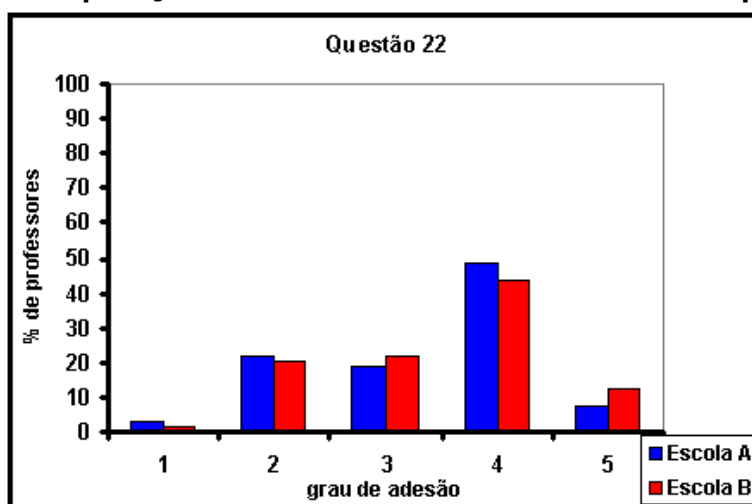
—

Proposição nº 22: A avaliação do desempenho dos professores deve ter sempre e unicamente um carácter formativo.

Tabela nº56: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 22

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	2,9	22,1	19,1	48,5	7,4	100
Escola B	1,6	20,3	21,9	43,8	12,5	100
% Total	2,3	21,2	20,5	46,1	9,9	100

Gráfico nº56: comparação das duas escolas relativamente à questão 22

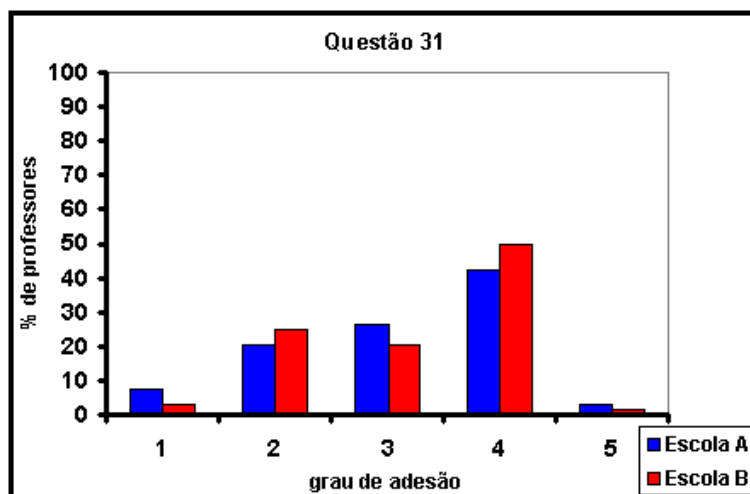


Proposição nº 31: Uma avaliação negativa do desempenho do professor deverá ter repercussões na sua progressão na carreira.

Tabela nº57: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 31

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	7,4	20,6	26,5	42,6	2,9	100
Escola B	3,1	25,0	20,3	50,0	1,6	100
% Total	5,2	22,8	23,4	46,3	2,3	100

Gráfico nº57: comparação das duas escolas relativamente à questão 31

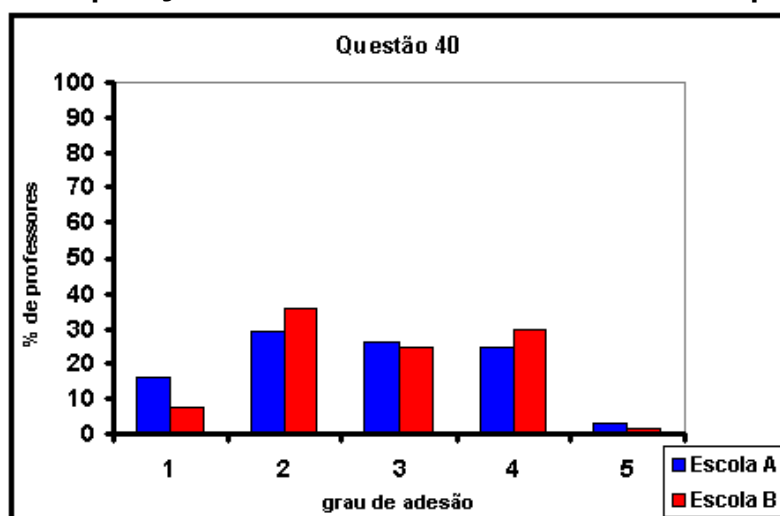


Proposição nº 40: A classificação do professor na sua avaliação do desempenho deve ter repercussões na sua graduação para efeitos de concursos de professores.

Tabela nº58: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 40

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	16,2	29,4	26,5	25,0	2,9	100
Escola B	7,8	35,9	25,0	29,7	1,6	100
% Total	12,0	32,7	25,7	27,3	2,3	100

Gráfico nº58: comparação das duas escolas relativamente à questão 40

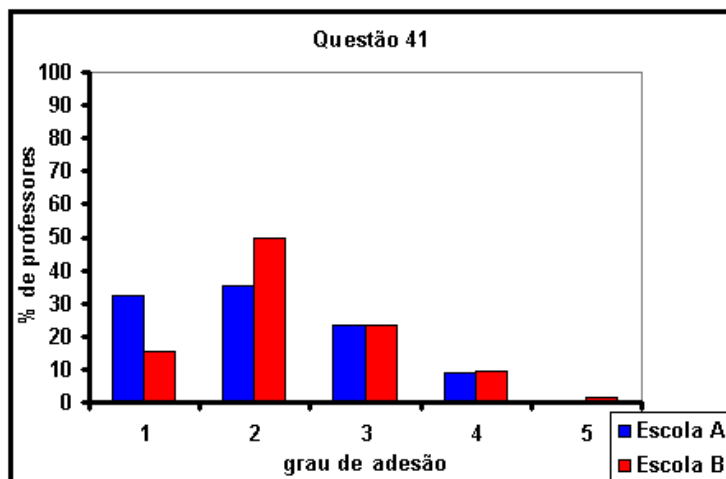


Proposição nº 41: Duas menções de Não Satisfaz consecutivas deverão excluir o professor da carreira docente.

Tabela nº59: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 41

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	32,4	35,3	23,5	8,8	0,0	100
Escola B	15,6	50,0	23,4	9,4	1,6	100
% Total	24,0	42,6	23,5	9,1	0,8	100

Gráfico nº59: comparação das duas escolas relativamente à questão 41



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 22; 31;40 e 41.

“A avaliação deve ter sempre e unicamente um carácter formativo.” Esta proposição insere-se na corrente de opinião, protagonizada por Hadji (1994); Day (1999); Winter (1987) e Méndez (2002).

Qual será a perspectiva da nossa amostra relativamente a esta questão?

A maioria está de acordo quer na escola A e Escola B, apresentando comparativamente dados muito semelhantes.

Para aqueles que como Scriven (1967); Campos (2000) e Azevedo (2001), defendem perspectivas mais judicativas e classificativas para a avaliação e, por isso mesmo, com um potencial maior para se obterem consequências efectivas na carreira do professor, parecer natural que a avaliação negativa do desempenho deverá repercutir-se na progressão da carreira do professor em questão. Como reagiram os inquiridos? Também demonstram estar de acordo, em especial os professores da Escola B

A um nível mais específico a classificação do professor na sua avaliação do desempenho deve ter repercussões na sua graduação para efeitos de concursos de professores. Os professores neste particular, em ambas as escolas, rejeitam maioritariamente a ideia.

Como se prevê na Lei, Decreto Regulamentar nº11/98, artigo 12º, a menção *Não Satisfaz* tem implicações na sua carreira. O impacto é redobrado se a mesma classificação se repetir em anos seguidos ou interpolados. Veja-se de seguida a opinião da nossa amostra sobre este tema:

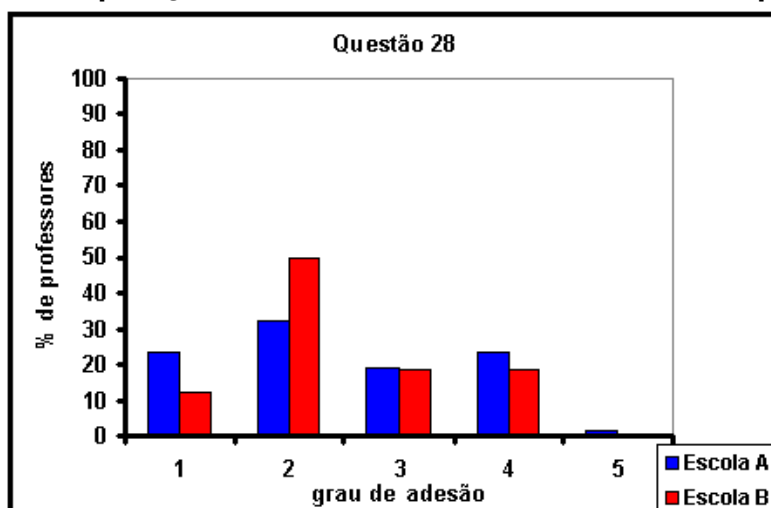
Ambas as escolas rejeitam este pressuposto legal (68% na Escola A e 66% na Escola B).

Proposição nº28: Uma avaliação negativa do desempenho dos professores deverá ter repercussões na sua remuneração.

Tabela nº60: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 28

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	23,5	32,4	19,1	23,5	1,5	100
Escola B	12,5	50,0	18,8	18,8	0,0	100
% Total	18,0	41,2	18,9	21,1	0,7	100

Gráfico nº60: comparação das duas escolas relativamente à questão 28

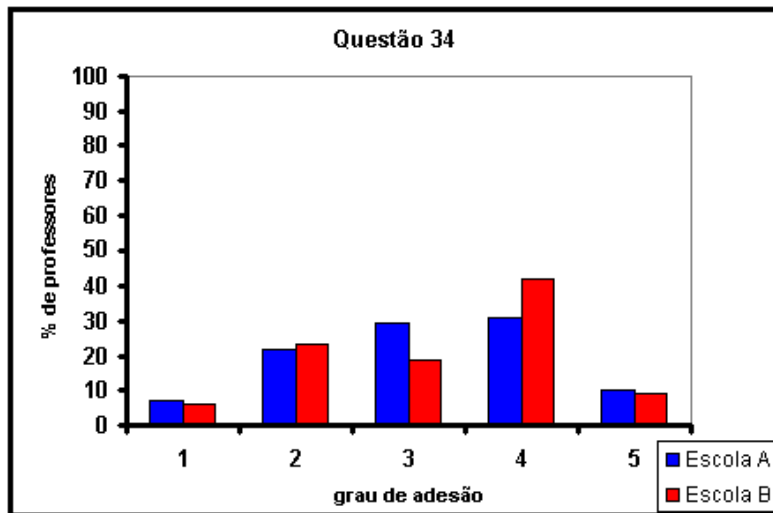


Proposição nº 34: A avaliação muito positiva do desempenho dos professores deve ter repercussões na sua remuneração.

Tabela nº61: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 34

% opiniões	disc. Tot: 1	discorda: 2	não c.n/dis:3	concorda: 4	conc. Tot: 5	Total
Escola A	7,4	22,1	29,4	30,9	10,3	100
Escola B	6,3	23,4	18,8	42,2	9,4	100
% Total	6,8	22,7	24,1	36,5	9,8	100

Gráfico nº61: comparação das duas escolas relativamente à questão 34



- Análise dos resultados obtidos nas proposições 28 e 34

No âmbito da meritocracia, as recompensas monetárias reflectidas por prémios ou subsídios, como reconhecimento das boas práticas, surgem segundo consequências intrínsecas à própria rentabilização e motivação dos recursos humanos de qualquer sistema organizacional (Ghilardi e Spallarossa, 1991). A penalização na remuneração não sendo tão habitual, já começa a verificar-se em algumas profissões e surgem quase sempre associadas a multas por motivos disciplinares.

Nesta questão os professores estão divididos. Não entre escolas, mas entre proposições. Aceitam a recompensa e recusam a punição. Ou seja, em caso de desempenho positivo ou muito positivo a bonificação da remuneração encontra concordância entre 41% dos professores da Escola A e 52% no corpo docente da escola B.

Relativamente ao desempenho negativo, os professores inquiridos recusam a existência de qualquer tipo de sanção pecuniária que afecte a remuneração mensal dos docentes: 56% na Escola A e 63% na Escola B.

-Comparação das duas escolas segundo as 50 proposições

De seguida faço a justaposição dos dados obtidos nas duas escolas, através de uma tabela comparativa tendo em conta a posição mais escolhida pelos inquiridos, segundo a escala de Likert. Esta tabela tem como único objectivo ajudar a confrontar as opiniões recolhidas em ambas as escolas e detectar as proposições que suscitaram diferenças de adesão.

Tabela Nº62: As escolas em comparação segundo as proposições

PROPOSIÇÕES ORDENADAS PELOS 6 SUBTEMAS	ESCOLA A	ESCOLA B
6) A avaliação do desempenho dos professores pelo órgão de gestão contribui para um mau clima de escola.	CONCORDAM	Não concordam nem discordam
42) A avaliação positiva ou muito positiva do desempenho dos professores deve ser publicitada no seio da comunidade educativa.	DISCORDAM	DISCORDAM
46) A avaliação negativa ou muito negativa do desempenho dos professores deve ser publicitada no seio da comunidade educativa.	DISCORDAM	DISCORDAM

20) Professores da mesma escola que partilham o mesmo Projecto Educativo, Projecto Curricular, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades são os melhores avaliadores do desempenho dos seus colegas de escola.	CONCORDAM	CONCORDAM
27) A avaliação do desempenho dos Professores tem que ter em conta a participação e envolvimento do docente no Projecto Educativo da sua escola/agrupamento.	CONCORDAM	CONCORDAM
29) O cumprimento integral dos programas das disciplinas definidos nos Projectos Curriculares e respectivos grupos disciplinares é um elemento a ter em conta na avaliação do desempenho dos professores.	DISCORDAM	DISCORDAM
36) Deverão estar inscritos no Projecto Educativo de cada escola/agrupamento os critérios basilares da Avaliação do desempenho dos professores.	CONCORDAM	CONCORDAM
45) Os critérios de avaliação dos professores deverão estar inscritos no Regulamento interno da escola.	CONCORDAM	CONCORDAM
10) A avaliação do desempenho dos professores deve ser trienal ou quadrienal.	CONCORDAM	CONCORDAM
23) A avaliação do desempenho dos professores deve ser feita todos os anos lectivos.	DISCORDAM	CONCORDAM
39) A avaliação do desempenho dos professores deve ser classificada numa escala mais ampla que a actual como por exemplo de 1 a 10, ou outra igualmente ampla.	CONCORDAM	Não concordam nem discordam
1) A avaliação do desempenho dos professores promove a qualidade do ensino das nossas escolas.	CONCORDAM	CONCORDAM
2) Um dos elementos essenciais na avaliação do desempenho dos professores é a sua assiduidade.	CONCORDAM	CONCORDAM
3) O professor deve ser avaliado mediante os resultados dos seus alunos em Exames Nacionais.	DISCORDAM	DISCORDAM
4) Um dos elementos importantes na avaliação do desempenho dos professores é a realização periódica de exames escritos onde são testados os seus conhecimentos pedagógicos e científicos.	DISCORDAM	DISCORDAM
7) Na avaliação do desempenho dos professores deverá ser considerada a caracterização socio-económica dos seus alunos.	CONCORDAM	CONCORDAM TOTALMENTE
8) A avaliação do professor deve ter em conta a avaliação contínua dos seus alunos através da análise rigorosa dos resultados no final de cada ano lectivo.	DISCORDAM	CONCORDAM
11) A avaliação do desempenho dos professores deve ser valorizada pelo número diversificado de cargos e funções que desempenha numa escola.	CONCORDAM	CONCORDAM
12) O professor também deve ser avaliado pela sua pontualidade no cumprimento dos horários.	CONCORDAM	CONCORDAM
14) Na avaliação do desempenho deverá ser considerada a distância do local da residência do professor relativamente à escola.	CONCORDAM	DISCORDAM
16) O professor também deve ser avaliado levando em consideração o controle da indisciplina na sala de aula.	CONCORDAM	CONCORDAM
17) O professor também deve ser avaliado pelas especializações, cursos de pós graduação, mestrados e doutoramento que possui no seu currículo académico, para além da sua formação pedagógica inicial.	CONCORDAM	CONCORDAM
19) A base essencial da avaliação do desempenho	CONCORDAM	CONCORDAM

dos professores deve ser a sua autoavaliação.		
21) Um dos elementos fundamentais na avaliação do desempenho dos professores é o seu tempo de serviço e experiência lectiva efectiva.	DISCORDAM	DISCORDAM
25) Um elemento importante a ter em consideração na Avaliação do desempenho dos professores é a quantidade e qualidade das actividades extra curriculares que promove e em que participa.	DISCORDAM	DISCORDAM
30) A avaliação do desempenho dos Professores deverá ter em conta, como um dos critérios importantes, a utilização frequente e adequada das novas tecnologias	CONCORDAM	CONCORDAM
32) A participação em Acções de Formação creditadas, independentemente da temática, deverá ser considerada positivamente na avaliação do professor	CONCORDAM	CONCORDAM
37) Na avaliação do desempenho dos professores deverão ser salientados positivamente todos os contributos inovadores no processo de ensino aprendizagem.	CONCORDAM	CONCORDAM
38) Só deverão ser consideradas relevantes, no desempenho do professor, todas as Acções de formação que tenham ligação directa com a sua disciplina	DISCORDAM	DISCORDAM
44) O principal objecto da avaliação dos professores deve ser sempre a sua actividade lectiva.	CONCORDAM	CONCORDAM
47) As actividades não lectivas, tais como: Aulas de substituição; Apoio à sala de informática; apoio ao Centro de Recursos e aulas de apoio deverão ser um factor importante a ter em conta na avaliação dos professores.	Não concordam nem discordam	CONCORDAM
49) O Professor deverá ser avaliado de forma diferenciada tendo em conta o diagnóstico preciso dos problemas de aprendizagem que os seus alunos apresentam no início de cada ano lectivo.	CONCORDAM	CONCORDAM
50) Um dos elementos importantes na avaliação do desempenho dos professores é a realização, no início de cada ano, de entrevistas pelo órgão de gestão onde são debatidos temas pedagógicos, científicos e planificações.	DISCORDAM	DISCORDAM
5) O professor deve ser avaliado tendo em conta a apreciação de aulas observadas pelos seus colegas de grupo disciplinar ou departamento.	DISCORDAM	CONCORDAM
9) O Órgão de Gestão da escola deve assistir e apreciar algumas aulas dos diferentes professores.	DISCORDAM	DISCORDAM
13) O delegado do mesmo grupo disciplinar é o melhor avaliador do desempenho do colega na sala de aula.	DISCORDAM	DISCORDAM
15) Só devem avaliar o desempenho dos professores, profissionais com formação especializada.	CONCORDAM	CONCORDAM
18) Membros da associação de pais devem assistir e avaliar algumas aulas dos diferentes professores	DISCORDAM TOTALMENTE	DISCORDAM
26) Elementos nomeados pelas Direcções Regionais de Educação deverão assistir a um número determinado de aulas de todos os professores.	DISCORDAM	DISCORDAM
33) Os órgãos autárquicos devem participar na avaliação dos professores da sua área geográfica.	DISCORDAM TOTALMENTE	DISCORDAM
35) Os alunos deverão participar na avaliação do desempenho dos professores da sua escola, através	DISCORDAM	CONCORDAM

do preenchimento de um pequeno inquérito.		
43) Na avaliação do desempenho dos professores devem participar 3 agentes: O próprio professor; um colega por si escolhido e o presidente do órgão de gestão da escola.	DISCORDAM	Não concordam nem discordam
48) Na avaliação do desempenho dos professores devem participar 4 agentes: O próprio professor; um professor da escola; o presidente do órgão de gestão; e um agente exterior à escola.	DISCORDAM	DISCORDAM
22) A avaliação do desempenho dos professores deve ter sempre e unicamente um carácter formativo.	CONCORDAM	CONCORDAM
24) A avaliação do desempenho dos professores é um factor importante para o sucesso educativo dos alunos.	DISCORDAM	CONCORDAM
28) Uma avaliação negativa do desempenho dos professores deverá ter repercussões na sua remuneração.	DISCORDAM	DISCORDAM
31) Uma avaliação negativa do desempenho do professor deverá ter repercussões na sua progressão na carreira.	CONCORDAM	CONCORDAM
34) A avaliação muito positiva do desempenho dos professores deve ter repercussões na sua remuneração.	DISCORDAM	DISCORDAM
40) A classificação do professor na sua avaliação do desempenho deve ter repercussões na sua graduação para efeitos de concursos de professores.	DISCORDAM	DISCORDAM
41) Duas menções de Não Satisfaz consecutivas deverão excluir o professor da carreira docente.	DISCORDAM	DISCORDAM

As proposições que suscitaram oposição de opiniões entre as duas escolas foram as seguintes:

24) A avaliação do desempenho dos professores é um factor importante para o sucesso educativo dos alunos.

35) Os alunos deverão participar na avaliação do desempenho dos professores da sua escola, através do preenchimento de um pequeno inquérito.

5) O professor deve ser avaliado tendo em conta a apreciação de aulas observadas pelos seus colegas de grupo disciplinar ou departamento.

8) A avaliação do professor deve ter em conta a avaliação contínua dos seus alunos através da análise rigorosa dos resultados no final de cada ano lectivo.

23) A avaliação do desempenho dos professores deve ser feita todos os anos lectivos.

- Conclusão

Os resultados deste inquérito permitiram conhecer algumas das expectativas dos professores do 2º e 3º ciclos relativamente à avaliação do seu desempenho. Recordo a pergunta de partida deste estudo:

“Quais são as expectativas e opiniões dos professores do 2º e 3º ciclos, de duas escolas do grande Porto relativamente à forma, critérios, objecto e finalidades da avaliação do seu desempenho?”

As cinquenta proposições que foram colocadas à consideração da amostra seleccionada fornecem um conjunto satisfatório de informações. Algumas delas estão de acordo com as hipóteses inicialmente colocadas, outras demonstram que as minhas suposições estavam parcialmente incorrectas.

Confronto de seguida as hipóteses que coloquei e os resultados obtidos:

a) Preferem uma avaliação mais centrada numa reflexão pessoal do seu trabalho.

- Esta suposição foi confirmada em ambas as escolas.

b) A avaliação deve ter essencialmente um carácter formativo.

- Os dados das duas escolas corroboram a hipótese.

c) Deve envolver um número limitado de intervenientes.

- As duas escolas confirmam esse princípio.

d) Os agentes envolvidos no processo de avaliação, para além do próprio, devem ser preferencialmente colegas da mesma escola.

-Parcialmente errada porque só a Escola B, com um corpo docente mais estável, experiente e conhecedor do meio em que está inserido, confirmou a minha hipótese.

e) Os professores mostram-se pouco receptivos a observações e pareceres externos à escola.

- Totalmente confirmada nas duas escolas, que rejeitam, pais, elementos da DREN, representantes da autarquia entre outros, incluindo aqueles que fazem parte do corpo docente da Escola. A única

excepção, nas duas escolas, são os profissionais com formação especializada na área da avaliação.

f) Suponho também que os professores mais experientes são menos receptivos a novas modalidades de avaliação enquanto aos docentes com pouco tempo de serviço a avaliação do desempenho lhes pareça uma via mais rápida de aceder a um melhor estatuto na carreira.

- Hipótese sem fundamento nesta realidade concreta. O que sucede é exactamente o oposto. O corpo docente da escola A, mais jovem e com menos rotinas interiorizadas acaba por ser o menos receptivo à novidade e a outras formas de avaliação do seu desempenho. A única razão que pode ajudar a explicar esse facto, é a menor estabilidade de parte dos seus professores, em que cerca de um terço tem que percorrer mais de 20 quilómetros para se deslocar até à sua escola. Não se sentindo completamente integrado no seu local de trabalho, também não se sente tão mobilizado e confiante para experimentar novas modalidades de avaliação.

g) Entre as duas escolas não espero encontrar diferenças significativas.

- Ambas as escolas a nível físico e material e no que diz respeito ao número de alunos e professores são bastante semelhantes. Contudo as variáveis qualitativas verificadas nos discentes, docentes e órgão de gestão propiciaram um conjunto curioso de resultados que revelaram algumas opiniões dissonantes e, em outras situações, graus de adesão diferenciados. Porém, existe uma certa unanimidade nas questões centrais.

Como resposta à pergunta de partida posso afirmar que os professores, em geral, preferem uma avaliação mais centrada numa reflexão pessoal do seu trabalho, privilegiando a ponderação individual e a autocrítica, sem recurso a observações externas. A generalidade dos professores recusa qualquer tipo de instrumentos avaliativos ao seu desempenho, tais como entrevistas, ou Exames escritos. A base da sua avaliação deve ser o trabalho desenvolvido com os alunos em especial nas actividades lectivas. Por isso mesmo qualquer

tipo de ligação entre os resultados dos alunos em exames de carácter nacional e a avaliação do seu desempenho é completamente rejeitada. A avaliação deve ter um carácter formativo e contextualizado, a realidade não é generalizável, cada escola é uma escola, cada turma é uma turma, cada aluno é um aluno.

Concluo também que, quanto maior for a estabilidade do corpo docente numa determinada escola, maiores são as possibilidades de se conseguir mobilizar o professor para o processo de avaliação do desempenho docente.

Outra das conclusões a que cheguei com este estudo e em particular com a aplicação deste inquérito e subsequente análise dos dados recolhidos foi que o professor tem uma postura muito individualista. Ou seja, em boa parte responde às questões, aderindo ou não às proposições, consoante a sua realidade pessoal. Não conseguindo separar o particular do geral, o concreto do abstracto, o seu caso pessoal da realidade profissional. Tendo em consideração algumas proposições analisadas, os professores respondem de forma reactiva e emotiva. Vivendo uma realidade concreta, sentem-se condicionados e respondem de acordo com a conjuntura que experimentam num dado momento.

Em suma e como resenha final gostaria de sublinhar que na avaliação do desempenho organizacional é indispensável uma avaliação de processo e não apenas dos impactos educativos; uma avaliação participada e com uma forte presença dos actores directamente envolvidos; uma avaliação grupal, colectiva, sistémica assente na construção de critérios e parâmetros discutidos em cada escola, aferidos pelo Projecto Educativo, atentos aos contextos concretos da acção pedagógica. Uma avaliação que favoreça a aprendizagem organizacional (as escolas podem ser, com efeito, organizações que aprendem), potenciadora de práticas transformadoras e responsabilizadoras de todos os actores educativos, quer no desempenho individual, quer na prática colegial. Mas essa avaliação não é a da agenda educativa mediática. Ela exige, igualmente, uma administração educacional do Estado com funções de supervisão e não de mero controlo inspectivo ou administrativo, uma

efectiva política de apoio às práticas de mudança organizacional da escola, promotoras de autonomia com equidade. Aí a avaliação não visa “tirar a medida” aos professores, mas insere-se numa dinâmica que a integra, a compreende e lhe dá um sentido preciso.

Bibliografia:

ALARCÃO, Isabel (2001). **Compreendendo e construindo a profissão de professor**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALVES, J. Matias (1999). **A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte**. Porto: Edições ASA.

ALVES, J. Matias (2000). **O Professor e a acção reflexiva**. Porto: Edições ASA.

ALVES, J. Matias (2000). **O Primeiro de todos os Ofícios**. Porto: Edições ASA.

ALVES, J. Matias (2003). **Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas**. Porto: Edições ASA.

ALVES, L. Alberto; AMADO, Casimiro; CANDEIAS António; FERNANDES, Rogério; PINTASSILGO, Joaquim; TEODORO, António (2003). **V Encontro Ibérico de História da Educação**. Lisboa: Alma Azul.

ARROTEIA, J. Carvalho (1995) **Desequilíbrios demográficos do sistema educativo português. Aveiro: Universidade de Aveiro**

AZEVEDO Joaquim (2000). **O Ensino Secundário na Europa**. Porto: Edições Asa

AZEVEDO Joaquim (2001). **Avenidas de Liberdade**. Porto: Edições Asa

AZEVEDO Joaquim; Key Tim (2002). **Avaliação das Escolas Consensos e Divergências**. Porto: Edições Asa

BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes (2004) **Pedagogia das Competências**. Porto: Edições Asa

BARROSO, João (1995). **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.** Lisboa Min. Educação

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger (1994). **O Nível educativo sobe.** Porto: Porto Editora

BERTRAND, Yves; VALOIS Paul (1994). **Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedades.** Lisboa: Instituto Piaget.

BILHIM, João Faria; CASTRO, Isabel Mota de (1997). **Comportamento Organizacional – Caderno de Apoio.** Lisboa: Universidade Aberta.

CARMO, H.; FERREIRA, M. (1998). **Metodologia da Investigação – Guia para Auto - Aprendizagem.** Lisboa: Universidade Aberta.

CARNEIRO, Henriques (2003). **Evolução e controlo do ensino em Portugal.** LisboaFundação Gulbenkian.

CARVALHO, Adalberto Dias (1991). *Ciências da educação: Um novo olhar Epistemológico.* in **Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas.** Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa.

CARVALHO, Adalberto Dias (1991). **Epistemologia das Ciências da Educação.** 4ª Ed. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, Adalberto Dias (org.), (1993). **A Construção do Projecto de Escola.** Porto: Porto Editora

CARVALHO, Angelina; DIOGO Fernando (2001). **Projecto Educativo.** 4ª ed. Porto: Ed. Afrontamento, 2001.

CARVALHO, Rómulo (2001). **História do ensino em Portugal.** 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CRATO, Nuno (2006). **O “Eduquês” em discurso directo.** Lisboa: Gradiva

CORREIA, J. Alberto (2000). **As ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos.** Porto: Edições Asa.

CURADO, Ana Paula (2002). **Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um estudo de implementação.** Fundação Calouste Gulbenkian

DAY, Christopher (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Avaliação em educação novas perspectivas* Porto: Porto Editora.

ESTRELA, Albano; Nóvoa, António (org.) (2003).: **Avaliação em educação novas perspectivas**. Porto: Porto Editora.

FODDY W. (2002). **Como Perguntar – Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários**. Oeiras: Celta Editora

FERNANDES, Rogério; GOMES, J. Ferreira; GRÁCIO, Rui. (1988) *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

FERNANDES, Rogério (2004) **Questionar a Sociedade, interrogar a História, repensar a Educação**. Porto: Edições Afrontamento.

FORMOSINHO, João e MACHADO Joaquim (1999) *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. In LAFOND, André B. **Autonomia, gestão e avaliação das escolas**. Porto: Asa Editores, p.99-124

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio; Machado, Joaquim (2000). **Políticas Educativas e Autonomia das Escolas**. Porto: Edições Asa.

FREITAS, Anselmo; AFONSO, J. António (1999). **Práticas de organização e gestão das escolas no contexto da elaboração do regulamento interno**. Porto: Asa Editores.

GAL, Roger (2004). **História da Educação**. 5ª ed. Lisboa: Vega Editora.

GHILARDI, Franco; SPALLAROSSA Carlo (1991). **Guia para a Organização da Escola**. Porto: Edições Asa

GLATTER, R. (1992). *A Gestão como Meio de Inovação e Mudança nas Escolas*. In NÓVOA António (Coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. 2ª Ed. Lisboa: Edições Dom Quixote, p. 141-161.

GOMES, Joaquim Ferreira (2001) **Novos estudos de História da Educação**. Coimbra: Quarteto Editora.

GOMES, Joaquim Ferreira; FERNANDES Rogério; GRÁCIO Rui (1988) **História da Educação em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte

GOMES, Jorge (1997). **O Projecto Educativo de Escola e a sua influência na gestão dos Estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário**. Braga: Edições APPACDM

GOMES, Rui (1993). **Culturas de Escola e Identidades dos Professores**. Lisboa: Educa

HADJI, Charles (1994) **A Avaliação, Regras do Jogo**. Porto: Porto editora

HEGEL, Friedrich (1993). **Discursos sobre educação**. (tradução e apresentação de Ermelinda Fernandes), Lisboa: Edições Colibri.

JESUS, Neves; CAMPOS, Paula; ALAIZ, Vitor; ALVES, J. Matias (2000) **Trabalho em equipa e gestão escolar**. Porto: Edições ASA

JESUS, Neves (2002). **Perspectivas para o bem estar docente**. Porto: Edições ASA

LLAVADOR, F. Beltrán; ALONSO Martin. (2000) **Desenhar a coerência escolar**. Porto: Edições ASA

LEITE, Carlinda (2001). **A Reorganização Curricular do Ensino Básico**. Porto: Asa Editores.

LEITE, Carlinda; PACHECO, José; MOREIRA, Elisabete; TERRASECA, Manuela; CARVALHO, Angelina; JORDÃO, Adelaide. (2001). **Avaliar a Avaliação**. Porto: Edições Asa

LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia; FERNANDES Preciosa (2002). **Projectos Curriculares de Escola e de Turma**. Porto: Edições ASA

LEMOS, Jorge; CARVALHO, Luís Guimarães de (2003). **Estatuto e Estrutura da Carreira Docente**. Porto: Porto Editora

LEMOS, Jorge; SILVEIRA Teolinda (2003). **Autonomia e Gestão das Escolas**. 4ª Ed. Porto: Porto Editora.

LIMA, Licínio (1988). **Gestão das Escolas Secundárias**. Lisboa: Livros Horizonte.

LOPES, Amélia (2001) **Professoras e identidade**. Porto: Edições ASA

LOPES, Amélia (2001) **Mal-estar na docência?** Porto: Edições ASA

MACHADO, Eusébio; PACHECO José e TRINDADE Rui (1997). **Projecto Educativo de Escola: Perspectivas, Problemas e Práticas**. Santo Tirso: Centro de Formação Sebastião da Gama.

MARQUES, Oliveira (1980). **A Primeira República Portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte.

- MAYA, M. José (2000). **A Autoridade do Professor**. Lisboa: Texto Editora
- MARQUES, Ramiro (1999). **Modelos Pedagógicos Actuais**. Lisboa: Plátano Editora.
- MARIEAU, Gérard (1999). Dirigir e Gerir as Escolas: como obter a excelência. In LAFOND, André B. **Autonomia, gestão e avaliação das escolas**. Porto: Asa Editores, p. 47-68
- MAROCO, J. (2003) **Análise estatística com a utilização do SPSS**. Lisboa: Ed. Sílabo
- MARQUES, Ramiro (2003). **Como motivar professores**. Lisboa: Plátano Editora.
- MENDES, Neto (1996). **O Profissionalismo docente em debate**. Lisboa: Texto Editora.
- MÉNDEZ, ALVAREZ (2002) **Avaliar para conhecer, Examinar para excluir**. Porto: Asa Editores
- MIALARET, Gaston (1991) **A Formação de Professores**. Coimbra: Livraria Almedina.
- MIRANDA, Manuel Pinto (1998) **Uma escola responsável?** Porto: Asa Editores
- NÓVOA, António (1992). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NUNES, Jorge. (2000). **Os professores e a sua acção reflexiva**. Porto: Asa Editores
- NUNES, Rosa (1996). **Centros de formação contínua de professores**. Porto: Porto Editora.
- ORTEGA, E. Martin (1999). A Direcção e a Gestão das Organizações Escolares: reflexões sobre a reforma espanhola. In LAFOND, André B. **Autonomia, gestão e avaliação das escolas**. Porto: Asa Editores, p. 25-46
- PACHECO, José Augusto; FLORES Maria Assunção Flores (1999). **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, Raimond; CAMENHOUDT, Luc Van (1998). **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 2ª ed. Lisboa: Ed. Gradiva.
- ROCHA, Paiva (1999) **Avaliação de escolas**. Porto: Asa Editores

SANTOS Boaventura de Sousa (1999). **Um discurso sobre as Ciência**. 11ª ed. Lisboa: Ed. Afrontamento.

SOUSA Maria J. (2000) **O professor como pessoa**. Porto: Asa Editores

SIMÕES, Gonçalo (2000). **A Avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica**. Lisboa: Texto Editora

SILVA, Maria Gabriela (1993). **Manual de Avaliação**. Lisboa: CNS

SKOVSGAARD, Jorn. (1999). A Direcção e a Gestão das Escolas: a experiência da participação dos pais na Dinamarca In LAFOND, André B. **Autonomia, gestão e avaliação das escolas**. Porto: Asa Editores, p.69-98

TEIXEIRA, Manuela (1995). **O Professor e a Escola**. Amadora.

TORGAL, L. Reis, (1989). **História e ideologia**. Coimbra: Minerva

VILAR, Matos (2000). **O Professor Planificador**. Porto: Asa Editores

JORNAIS:

BASTO, Fernando (30 de Janeiro de 2005). **Como se garantem melhores resultados nas escolas**. JORNAL de NOTÍCIAS. Porto, p.3-9

CARDOSO, Carlos, (Novembro 2006) **Estudos de Aula**. Jornal a Página da Educação. p.16

FORMOSINHO, João - **Entrevista**. Jornal de Notícias. Porto (23 de Janeiro de 2005), p.7 – 11

CARVALHO, A. Dias, (Julho de 2006) **Avaliação dos professores: Um desafio à responsabilidade social**. Jornal a Página da Educação.

LOBO, Andreia, (Agosto 2006) **O Sistema de Ensino na Finlândia**. Jornal a Página da Educação.

TEODÓRO, António – **Entrevista**. Jornal a Página da Educação (Novembro 2006) p. 35-37

PERRENOUD, Philippe – **Entrevista** – Jornal Nova Educação (Setembro 2000) p. 5-9

FERNANDES, J. Manuel. (28 de Maio de 2006) **Bons e maus professores**. Jornal Público. p. 6

INTERNET:

(<http://www.ClubOtaku.com>)

(<http://www.apagina.pt/arquivo>)

([http:// www.ihes.fr/~lafforgue/ demission.html.](http://www.ihes.fr/~lafforgue/demission.html))

(www.giase.min-edu.pt).

Índice de tabelas:

	Pág.
Tabela nº 1: Número de alunos e distribuição por ciclos. (escola A)	115
Tabela nº 2: Número de alunos e distribuição por ciclos. (escola B)	116
Tabela nº 3: Número de funcionários ao serviço da escola e sua distribuição genérica por ocupações. (escola A)	118
Tabela nº 4: Número de funcionários ao serviço da escola e sua distribuição genérica por ocupações. (escola A)	118
Tabela nº5: Comparação entre as duas escolas, segundo as variáveis indicadas anteriormente.	122
Tabela nº6: População inquirida	126
Tabela nº 7: Distribuição dos respondentes por género	128
Tabela nº8: Distribuição dos inquiridos por grupos etários	129
Tabela nº9:Distribuição dos inquiridos relativamente ao tempo de serviço docente	131
Tabela nº10: distância da escola relativamente à residência dos docentes	132
Tabela nº11: Distribuição dos inquiridos pela sua situação profissional	133
Tabela nº12: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 6	156
Tabela nº13: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 42	158
Tabela nº14: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 46	158
Tabela nº15: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 20	160
Tabela nº16: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 27	160
Tabela nº17: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 29	162
Tabela nº18: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 36	164
Tabela nº19: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 45	164
Tabela nº20: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 10	166
Tabela nº21: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 23	166
Tabela nº22: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 39	168
Tabela nº23: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 1	169
Tabela nº24: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 2	171
Tabela nº25: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 12	171
Tabela nº26: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 3	173
Tabela nº27: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 8	173
Tabela nº28: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 7	176
Tabela nº29: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 49	176
Tabela nº30: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 4	178
Tabela nº31: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 19	178
Tabela nº32: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 21	179
Tabela nº33: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 50	179
Tabela nº34: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 17	181
Tabela nº35: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 32	181
Tabela nº36: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 38	182
Tabela nº37: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 16	184
Tabela nº38: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 30	184
Tabela nº39: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 37	185

Tabela nº40: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 44	185
Tabela nº41: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 11	188
Tabela nº42: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 25	188
Tabela nº43: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 47	189
Tabela nº44: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 14	191
Tabela nº45: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 43	192
Tabela nº46: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 48	192
Tabela nº47: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 5	194
Tabela nº48: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 9	194
Tabela nº49: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 13	195
Tabela nº50: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 15	197
Tabela nº51: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 18	197
Tabela nº52: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 26	198
Tabela nº53: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 33	198
Tabela nº54: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 35	199
Tabela nº55: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 24	201
Tabela nº56: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 22	202
Tabela nº57: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 31	202
Tabela nº58: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 40	203
Tabela nº59: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 41	203
Tabela nº60: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 28	205
Tabela nº61: opiniões dos inquiridos relativamente à proposição 34	205
Tabela N°62: Justaposição dos dados obtidos nas duas escolas, tendo em conta a posição mais escolhida pelos inquiridos, segundo a escala de Likert.	206

Índice de Gráficos

Gráfico nº1: Comparação entre o total de professores das duas escolas e o número de respondentes	12 7
Gráfico nº2: Percentagem de respondentes ao inquérito	12 7
Gráfico nº3: Distribuição por géneros em termos comparativos	12 8
Gráfico nº4: Distribuição total por género	12 9
Gráfico nº5: Distribuição comparativa dos inquiridos das duas escolas por grupos etários.	12 9
Gráfico 6: Dados globais relativamente à distribuição por grupos etários.	13 0
Gráfico nº7: Distribuição comparativa dos inquiridos das duas escolas por tempo de serviço.	13 1
Gráfico nº8: Escola A – distância relativamente à residência	13 2
Gráfico nº 9: Escola B – distância relativamente à residência	13 2
Gráfico nº 10: Tipo de vinculação dos professores da Escola A	13 3
Gráfico nº11: Tipo de vinculação dos professores da Escola B	13 3
Gráfico nº12: comparação das duas escolas relativamente à questão 6	15 6
Gráfico nº13: comparação das duas escolas relativamente à questão 42	15 8
Gráfico nº14: comparação das duas escolas relativamente à questão 46	15 8
Gráfico nº15: comparação das duas escolas relativamente à questão 20	16 0
Gráfico nº16: comparação das duas escolas relativamente à questão 27	16 0
Gráfico nº17: comparação das duas escolas relativamente à questão 29	16 2
Gráfico nº18: comparação das duas escolas relativamente à questão 36	16 4
Gráfico nº19: comparação das duas escolas relativamente à questão 45	16 4
Gráfico nº20: comparação das duas escolas relativamente à questão 10	16 6
Gráfico nº21: comparação das duas escolas relativamente à questão 23	16 6
Gráfico nº22: comparação das duas escolas relativamente à questão 39	16 8
Gráfico nº23: comparação das duas escolas relativamente à questão 1	16

	9
Gráfico nº24: comparação das duas escolas relativamente à questão 2	17
	1
Gráfico nº25: comparação das duas escolas relativamente à questão 12	17
	1
Gráfico nº26: comparação das duas escolas relativamente à questão 3	17
	3
Gráfico nº27: comparação das duas escolas relativamente à questão 8	17
	3
Gráfico nº28: comparação das duas escolas relativamente à questão 7	17
	6
Gráfico nº29: comparação das duas escolas relativamente à questão 49	17
	6
Gráfico nº30: comparação das duas escolas relativamente à questão 4	17
	8
Gráfico nº31: comparação das duas escolas relativamente à questão 19	17
	8
Gráfico nº32: comparação das duas escolas relativamente à questão 21	17
	9
Gráfico nº33: comparação das duas escolas relativamente à questão 50	17
	9
Gráfico nº34: comparação das duas escolas relativamente à questão 17	18
	1
Gráfico nº35: comparação das duas escolas relativamente à questão 32	18
	1
Gráfico nº36: comparação das duas escolas relativamente à questão 38	18
	2
Gráfico nº37: comparação das duas escolas relativamente à questão 16	18
	4
Gráfico nº38: comparação das duas escolas relativamente à questão 30	18
	4
Gráfico nº39: comparação das duas escolas relativamente à questão 37	18
	5
Gráfico nº40: comparação das duas escolas relativamente à questão 44	18
	5
Gráfico nº41: comparação das duas escolas relativamente à questão 11	18
	8
Gráfico nº42: comparação das duas escolas relativamente à questão 25	18
	8
Gráfico nº43: comparação das duas escolas relativamente à questão 47	18
	9
Gráfico nº44: comparação das duas escolas relativamente à questão 14	19
	1
Gráfico nº45: comparação das duas escolas relativamente à questão 43	19
	2
Gráfico nº46: comparação das duas escolas relativamente à questão 48	19
	2

Gráfico nº47: comparação das duas escolas relativamente à questão 5	19
	4
Gráfico nº48: comparação das duas escolas relativamente à questão 9	19
	4
Gráfico nº49: comparação das duas escolas relativamente à questão 13	19
	5
Gráfico nº50: comparação das duas escolas relativamente à questão 15	19
	7
Gráfico nº51: comparação das duas escolas relativamente à questão 18	19
	7
Gráfico nº52: comparação das duas escolas relativamente à questão 26	19
	8
Gráfico nº53: comparação das duas escolas relativamente à questão 33	19
	8
Gráfico nº54: comparação das duas escolas relativamente à questão 35	19
	9
Gráfico nº55: comparação das duas escolas relativamente à questão 24	20
	1
Gráfico nº56: comparação das duas escolas relativamente à questão 22	20
	2
Gráfico nº57: comparação das duas escolas relativamente à questão 31	20
	2
Gráfico nº58: comparação das duas escolas relativamente à questão 40	20
	3
Gráfico nº59: comparação das duas escolas relativamente à questão 41	20
	3
Gráfico nº60: comparação das duas escolas relativamente à questão 28	20
	5
Gráfico nº61: comparação das duas escolas relativamente à questão 34	20
	5

ÍNDICE GERAL:

- Introdução.....	9
1- Avaliação do desempenho docente: conceptualização do termo.....	17
1.1. Uma construção científica do termo.....	17
1.2. Os critérios intrínsecos à Avaliação docente: objecto; os intervenientes e os instrumentos.....	25
1.2.1. O objecto da avaliação: À procura do professor ideal.....	26
1.2.2. Intervenientes que participam no processo avaliativo.....	32
1.2.3. Instrumentos ao serviço da avaliação docente.....	35
1.3. Uma visão empírica da avaliação: o contributo do senso comum.....	37
2. História da Avaliação do desempenho dos professores do início do século XIX à actualidade.....	46
2.1. Do início do século XIX à Revolução Liberal de 1820.....	49
2.2. Do Liberalismo à última década da Monarquia Constitucional.....	50
2.3. As últimas quatro décadas da monarquia constitucional.....	55
2.3.1. A Avaliação dos Professores na sua formação inicial entre 1901-1910....	59
2.4. Os dezasseis anos da 1ª República.....	61
2.4.1. A Avaliação dos Professores na sua formação inicial durante a 1ª República (1910-1926).	66
2.5. O Estado Novo e a Reforma de 1947.....	68
2.5.1. A Avaliação dos Professores na sua formação inicial durante o Estado Novo.....	74
2.6. O ideal revolucionário do 25 de Abril de 1974-75 e a via do socialismo.	78
2.7. A consolidação da democracia parlamentar e a aprovação da Lei de Bases de 1986.....	80
3. A avaliação do desempenho docente além fronteiras.....	84
3.1. Propostas e realidades nos Estados Unidos da América.....	85
3.2. A avaliação docente no Reino Unido.....	89
3.3. O modelo finlandês.....	93
3.4. A avaliação formativa dos professores no Japão.....	100

3.5. O caso Francês: de paradigma à decadência.....	10 4
4. Análise das expectativas dos professores de duas escolas do distrito do Porto relativamente à avaliação do desempenho docente.....	10 9
4.1. Metodologia utilizada.....	10 9
4.2. O Contexto.....	11 2
4.2.1. Breve enquadramento geográfico e socioeconómico.....	11 3
4.2.2. Breve enquadramento histórico.....	11 4
4.2.3. Caracterização física do espaço escolar.....	11 5
4.2.4. Caracterização do corpo estudantil.....	11 6
4.2.5. Caracterização do pessoal não docente.....	11 8
4.2.6. Caracterização dos pais/Encarregados de Educação.....	11 9
4.2.7. Diagnóstico geral dos problemas.....	12 0
4.2.8. Caracterização do Órgão de Gestão Escolar.....	12 1
4.3. Justaposição dos dados.....	12 2
4.4. A Amostra.....	12 6
4.5. O Procedimento.....	13 4
4.6. O Instrumento.....	13 5
4.6.1. Fundamentação teórica das proposições do inquérito/questionário.	13 7
4.6.1.A. O impacto da avaliação do desempenho docente no clima de escola.	13 9
4.6.1.B. A Autonomia das escolas e a avaliação do desempenho tendo em conta o papel dos Projectos Educativos, Projectos Curriculares e R e g u l a m e n t o Interno.....	14 2
4.6.1.C. A periodicidade da avaliação do desempenho docente e a escala avaliativa a aplicar.	14 7

4.6.1.D. Critérios e instrumentos a ter em conta na avaliação do desempenho docente.....	14 8
4.6.1.E. Agentes avaliadores que deverão fazer parte do processo avaliativo....	15 3
4.6.1.F. Implicações efectivas da avaliação do desempenho docente	15 4
5. Análise dos resultados obtidos.....	15 6
5.1.A. O impacto da avaliação do desempenho docente no clima de escola.	15 6
5.1.B. A Autonomia das escolas e a avaliação do desempenho tendo em conta o papel dos Projectos Educativos; Projectos Curriculares e Regulamento Interno.....	16 0
5.1.C. A periodicidade da avaliação do desempenho docente e a escala avaliativa a aplicar.....	16 6
5.1.D. Critérios e instrumentos a ter em conta na avaliação do desempenho docente.....	16 9
.	
5.1.E. Agentes avaliadores que deverão fazer parte do processo avaliativo.....	19 2
5.1.F. Implicações efectivas da avaliação do desempenho docente.....	20 1
-	21
Conclusão.....	0
Bibliografia.....	21 3
Índice de tabelas.....	21 9
Índice gráficos.....	de 22 1

ANEXO

Anexo a) carta enviada aos Conselhos Executivos de ambas as escolas

Exmo. Senhor

Presidente do Conselho Executivo.

Eu, Carlos Amílcar Santos Ferreira, professor do 3º ciclo e secundário, do quadro de zona pedagógica do Porto de Nomeação Definitiva, do grupo disciplinar de História (10º grupo A), venho por este meio solicitar a sua permissão para efectuar um inquérito ao corpo docente da sua escola, E.B. 2/3 Dr. Augusto César Pires de Lima, no âmbito da minha dissertação de mestrado em Administração e Planificação em Educação.

Após ter concluído o ano curricular deste mestrado ministrado pela Universidade Portucalense, Infante D. Henrique, estou neste momento em fase de elaboração da minha dissertação que investiga a área da Avaliação do desempenho dos professores. Para tal pretendo desenvolver dois estudos de caso para conhecer através de um inquérito a opinião dos professores sobre o referido tema.

Assim, gostaria de convidar a sua escola a participar nesta investigação, permitindo que os professores do 2º e 3º ciclo contribuam com o preenchimento de um inquérito/questionário.

A sua colaboração neste trabalho será muito apreciada, estando desde já garantido o anonimato de todos os inquiridos, como aliás, é regra em todos os projectos desta natureza.

Agradeço desde já a sua colaboração e uma resposta breve a este pedido,

Subscrevo-me, com os melhores cumprimentos.

Porto, 26 de Junho de 2006

O professor Carlos Amílcar Santos Ferreira

INQUÉRITO / QUESTIONÁRIO
UNIVERSIDADE PORTUCALENSE – INFANTE. D. HENRIQUE
Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação em Educação

DESTINATÁRIO: DOCENTES do 2º e 3º CICLO

Caro (a) colega!

Encontro-me neste momento a desenvolver um estudo, no âmbito da elaboração da dissertação de Mestrado em Administração e Planificação em Educação, para o qual venho pedir a sua preciosa colaboração.

Gostaria pois, de conhecer a sua opinião sobre algumas questões práticas ligadas à apreciação do desempenho dos professores e, nesse sentido, agradecia o preenchimento deste pequeno inquérito de modo a facilitar e promover um trabalho mais eficiente e produtivo por parte deste agente essencial do processo educativo que é o professor.

Desde já agradeço a sua atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos.

O professor Carlos Amílcar S. Ferreira

**O PRESENTE QUESTIONÁRIO
É ANÓNIMO E CONFIDENCIAL**

**EM CADA UMA DAS QUESTÕES COLOQUE
UMA CRUZ (X) NO RECTÂNGULO CORRESPONDENTE**

GÉNERO do INQUIRIDO.	Feminino		Masculino	
-----------------------------	-----------------	--	------------------	--

IDADE DO INQUIRIDO.	
Até 25 anos de idade.....	
De 26 a 35 anos.....	
De 36 a 45 anos.....	
De 46 a 55 anos.....	
A partir de 56 anos.....	

TEMPO de SERVIÇO.					
1 a 5 anos.....	6 a 10 anos.....	11 a 15 anos.....	16 a 20 anos.....		
21 a 25 anos.....	26 a 30 anos.....	31 a 35 anos.....	Mais de 35.....		

Distância da escola à residência durante o ano lectivo.			
Menos de 20 Km.		Mais de 20 Km.	

SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INQUIRIDOS.	
Prof. Quadro de Escola de nomeação definitiva	
Prof. Quadro de Escola de nomeação definitiva (destacado nesta escola)	
Prof. Quadro de Zona pedagógica de nomeação definitiva.....	
Prof. Contratado	
Prof. Estagiário	

DE SEGUIDA, RESPONDA POR FAVOR AO INQUÉRITO

Para responder às 50 PROPOSIÇÕES, é colocado um conjunto de 5 opiniões possíveis. De acordo com o seu ponto de vista assinale com um (X) o rectângulo respectivo.

1) A avaliação do desempenho dos professores promove a qualidade do ensino das nossas escolas.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

2) Um dos elementos essenciais na avaliação do desempenho dos professores é a sua assiduidade.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

3) O professor deve ser avaliado mediante os resultados dos seus alunos em Exames Nacionais.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

4) Um dos elementos importantes na avaliação do desempenho dos professores é a realização periódica de exames escritos onde são testados os seus conhecimentos pedagógicos e científicos.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

5) O professor deve ser avaliado tendo em conta a apreciação de aulas observadas pelos seus colegas de grupo disciplinar ou departamento.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

6) A avaliação do desempenho dos professores pelo órgão de gestão contribui para um mau clima de escola.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

7) Na avaliação do desempenho dos professores deverá ser considerada a caracterização socio-económica dos seus alunos.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

8) A avaliação do professor deve ter em conta a avaliação contínua dos seus alunos através da análise rigorosa dos resultados no final de cada ano lectivo.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

9) O Órgão de Gestão da escola deve assistir e apreciar algumas aulas dos diferentes professores.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

10) A avaliação do desempenho dos professores deve ser trienal ou quadrienal.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

11) A avaliação do desempenho dos professores deve ser valorizada pelo número diversificado de cargos e funções que desempenha numa escola.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

12) O professor também deve ser avaliado pela sua pontualidade no cumprimento dos horários.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

13) O delegado do mesmo grupo disciplinar é o melhor avaliador do desempenho do colega na sala de aula.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

14) Na avaliação do desempenho deverá ser considerada a distância do local de residência do professor relativamente à sua escola.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

15) Só devem avaliar o desempenho dos professores, profissionais com formação especializada.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

16) O professor também deve ser avaliado tendo em consideração o controle da indisciplina na sala de aula.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

17) O professor também deve ser avaliado pelas especializações, cursos de pós graduação, mestrados e doutoramento que possui no seu currículo académico, para além da sua formação pedagógica inicial.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

18) Membros da associação de pais devem assistir e avaliar algumas aulas dos diferentes professores.				
--	--	--	--	--

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
19) A base essencial da avaliação do desempenho dos professores deve ser a sua autoavaliação.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
20) Professores da mesma escola que partilham o mesmo Projecto Educativo, Projecto Curricular, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades são os melhores avaliadores do desempenho dos seus colegas de escola.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
21) Um dos elementos fundamentais na avaliação do desempenho dos professores é o seu tempo de serviço e experiência lectiva efectiva.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
22) A avaliação do desempenho dos professores deve ter sempre e unicamente um carácter formativo.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
23) A avaliação do desempenho dos professores deve ser feita todos os anos lectivos.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
24) A avaliação do desempenho dos professores é um factor importante para o sucesso educativo dos alunos.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
25) Um elemento importante a ter em consideração na Avaliação do desempenho dos professores é a quantidade e qualidade das actividades extra curriculares que promove e em que participa.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
26) Elementos nomeados pelas Direcções Regionais de Educação deverão assistir a um número determinado de aulas de todos os professores.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
27) A avaliação do desempenho dos Professores tem que ter em conta a participação e envolvimento do docente no Projecto Educativo da sua escola/agrupamento.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
28) Uma avaliação negativa do desempenho dos professores deverá ter repercussões na sua remuneração.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
29) O cumprimento integral dos programas das disciplinas definidos nos Projectos Curriculares e respectivos grupos disciplinares é um elemento a ter em conta na avaliação do desempenho dos professores.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
30) A avaliação do desempenho dos Professores deverá ter em conta, como um dos critérios importantes, a utilização frequente e adequada das novas tecnologias.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

31) Uma avaliação negativa do desempenho do professor deverá ter repercussões na sua progressão na carreira.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
32) A participação em Acções de Formação creditadas, independentemente da temática, deverá ser considerada positivamente na avaliação do professor.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
33) Os órgãos autárquicos devem participar na avaliação dos professores da sua área geográfica.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
34) A avaliação muito positiva do desempenho dos professores deve ter repercussões na sua remuneração.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
35) Os alunos deverão participar na avaliação do desempenho dos professores da sua escola, através do preenchimento de um pequeno inquérito.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
36) Deverão estar inscritos no Projecto Educativo de cada escola/agrupamento os critérios basilares da Avaliação do desempenho dos professores.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
37) Na avaliação do desempenho dos professores deverão ser salientados positivamente todos os contributos inovadores no processo de ensino aprendizagem.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
38) Só deverão ser consideradas relevantes, no desempenho do professor, todas as Acções de formação que tenham ligação directa com a sua disciplina.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
39) A Avaliação do desempenho dos professores deve ser classificada numa escala mais ampla que a actual como por exemplo de 1 a 10, ou outra igualmente ampla.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
40) A classificação do professor na sua avaliação do desempenho deve ter repercussões na sua graduação para efeitos de concursos de professores.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
41) Duas menções de Não Satisfaz consecutivas deverão excluir o professor da carreira docente.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
42) A Avaliação positiva ou muito positiva do desempenho dos professores deve ser publicitada no seio da comunidade educativa.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
43) Na avaliação do desempenho dos professores devem participar 3 agentes: O próprio professor; um colega por si escolhido e o presidente do órgão de gestão da escola.				
Discordo	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo

Totalmente		discordo		Totalmente
44) O principal objecto da avaliação dos professores deve ser sempre a sua actividade lectiva.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
45) Os critérios de avaliação dos professores deverão estar inscritos no Regulamento interno da escola.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
46) A avaliação negativa ou muito negativa dos professores deve ser publicitada no seio da comunidade educativa				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
47) As actividades não lectivas, tais como: Aulas de substituição; Apoio à sala de informática; apoio ao Centro de Recursos e aulas de apoio deverão ser um factor importante a ter em conta na avaliação dos professores.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
48) Na avaliação do desempenho dos professores devem participar 4 agentes: O próprio professor; um professor da escola; o presidente do órgão de gestão; e um agente exterior à escola.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
49) O Professor deverá ser avaliado de forma diferenciada tendo em conta o diagnóstico preciso dos problemas de aprendizagem que os seus alunos apresentam no início de cada ano lectivo.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
50) Um dos elementos importantes na avaliação do desempenho dos professores é a realização, no início de cada ano , de entrevistas pelo órgão de gestão onde são debatidos temas pedagógicos, científicos e planificações.				
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

Muito obrigado pela disponibilidade e colaboração!