

REQUERIMENTO SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

ENTRADA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
D. NUNO ÁLVARES PEREIRA
Em 4 de Março de 2012

(Rubrica)

Exma. Sra. Directora
do Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira de Tomar

Após meses de trabalho de análise do conteúdo dos documentos legais relativos à avaliação do desempenho docente, os docentes subscritores abaixo assinados vêem-se confrontados com obstáculos que não sabem como conseguir ultrapassar e que se lhes afiguram impeditivos da salvaguarda do direito de todos os professores a uma avaliação justa, séria e credível.

1. O primeiro grave obstáculo diz respeito à falta de formação para o exercício da função de professor relator. Há três anos que os professores reivindicam essa formação como condição necessária para o cumprimento credível dessa função. O Conselho Científico para a Avaliação dos Professores recomendou, formalmente, que essa formação teria de ser de média e de longa duração, ministrada por instituições do ensino superior. Esta formação é necessária não apenas para os professores relatores poderem exercer com credibilidade a sua função, como é fundamental para que os professores avaliados possam reconhecer neles essa mesma credibilidade.

2. O segundo obstáculo, provavelmente derivado do primeiro, prende-se com a objectiva impossibilidade da aplicação do Despacho nº16034/2010 que apresenta os padrões de desempenho docente, baseado em indicadores e descritores, cuja publicação visa "providenciar um contexto para o julgamento profissional levado a cabo pelos docentes no decurso da sua actividade" e em que os padrões aí definidos "pretendem constituir um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efectivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos"(sublinhado nosso). Sendo um documento de referência para a avaliação de desempenho, este não parece cumprir os seus objectivos, pois a sua execução prática suscita bastantes problemas técnicos difíceis de resolução e que passaremos a apresentar, a título de exemplo, nomeadamente no que se refere às duas primeiras dimensões dos padrões de desempenho docente.

Dimensão – Vertente Profissional, social e ética

- Indicador: «Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno».

O descriptor, dos níveis «Excelente» e «Muito Bom», correspondente a este indicador é o seguinte: «Revela profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno».

— De que modo é fiável avaliar se um professor está «comprometido na promoção do desenvolvimento integral de um aluno»?

— Com duas ou três aulas observadas, de que modo pode ser avaliado, com um mínimo de fiabilidade, o comprometimento do professor no desenvolvimento integral de «cada» aluno (conforme enuncia o indicador)?

— Relativamente aos professores que não têm aulas observadas como deve ser realizada, de modo fiável, essa avaliação?

— De que modo fiável se determina a fronteira entre estar *profundamente comprometido* e estar apenas *comprometido*? Segundo que critérios se avalia o grau de profundidade de um comprometimento?

— Quais são os critérios que permitem estabelecer a fronteira que separa o desenvolvimento *integral* do desenvolvimento *não integral* de um aluno, e que critérios permitem aferir a respectiva promoção desse desenvolvimento?

- Indicador: «Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos.» Este indicador, inexplicavelmente, não tem ligação com nenhum dos treze descritores existentes.

— Que critérios fiáveis permitem aferir se um professor valoriza os diferentes saberes e culturas dos alunos?

— Quando se pretende a valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos isso significa que todos os saberes e culturas devem ser igualmente valorizados, independentemente dos valores que essas culturas defendam? Se não forem igualmente valorizados, que critérios devem presidir à sua diferenciação?

— Como se deve avaliar, sem aulas observadas, se um professor valoriza ou não valoriza os saberes e as culturas dos seus alunos?

Descritor: «O docente demonstra claramente que reflecte e se envolve consistentemente na construção do conhecimento profissional e no seu uso na melhoria das práticas.» (Nível «Excelente»)

— Como se deve proceder à distinção entre uma *demonstração clara* e uma *demonstração não clara*? Existem *demonstrações não claras*? De que características se revestem?

— Como se define, em termos comportamentais, uma «envolvência consistente»?

— Como se determina de modo fiável e observável, a fronteira entre uma *envolvência consistente* e uma *envolvência não consistente*?

Descritor: «Revela um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investe na qualidade das suas aprendizagens.» (Níveis «Excelente» e «Muito Bom»).

Descritor: «Revela comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e na qualidade das suas aprendizagens.» (Nível «Bom»).

A diferença entre os níveis «Excelente» e «Muito Bom» e o nível «Bom» reside exclusivamente na ausência, neste último, dos termos «profundo» e «investe».

— Entre um *profundo comprometimento* e um *comprometimento que não seja profundo* como deve ser medida a diferença? Isto é, que comportamentos configuram um profundo comprometimento, e que comportamentos configuram um comprometimento não profundo?

Descritor: «Participa no trabalho colaborativo e nos projectos da escola com alguma regularidade.» (Nível «Bom»)

— No contexto específico da «participação no trabalho colaborativo e nos projectos da escola», como se mede a regularidade no trabalho colaborativo? Aquele que participa no trabalho colaborativo com «regularidade» é aquele que colabora todos os meses, todas as semanas, algumas vezes por semana, todos os dias? Como se mensura, enquanto comportamento, a participação com «regularidade», no trabalho colaborativo?

— O quantificador existencial «alguma» (regularidade), presente neste descritor, remete para uma indeterminação. Como deve ser medida essa indeterminação?

Descritor: «O docente demonstra alguma preocupação com a qualidade das suas práticas [...]» (Nível «Regular»).

Descritor: «Revela alguma preocupação com as aprendizagens dos alunos [...]» (Nível «Regular»).

Constata-se que ambos os descritores enunciam um estado de espírito: «preocupação».

— Como se mensura um estado de espírito? Que critérios operativos devem ser utilizados para medir um estado de espírito?

— Também neste descritor se encontra o quantificador existencial «alguma», que nos remete para uma indeterminação. Como é possível avaliar através de um quantificador indeterminado? Como é possível avaliar através de um quantificador indeterminado um estado de espírito?

Dimensão – Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Esta dimensão é composta por quatro domínios, sendo que dois desses domínios são avaliados apenas nos casos em que os professores têm aulas observadas. Todavia, existem descritores que sobrepõem domínios avaliáveis em situação de aula observada com domínios que são avaliados sem aulas observadas. Isto é, sobrepõem o domínio «preparar/organizar actividades lectivas» com o domínio «realizar actividades lectivas» (por exemplo, 4.º e 6.º descritores do nível «Excelente»).

— Nestes casos, como deve ser operacionalizada a avaliação?

- Indicador: «Comunicação com rigor e sentido do interlocutor».
- Que significado deve ser atribuído à expressão: «Comunicação [...] com sentido do interlocutor»?
- Em termos avaliativos, qual a operacionalização que deve ser dada a este enunciado?

Descritor: «Constitui uma referência para o desempenho dos colegas com quem trabalha». Inexplicavelmente, este descritor não tem relação com qualquer um dos catorze indicadores.

- Como deve ser contextualizado, em termos avaliativos, um descritor sem indicador?
- Quais são os critérios que permitem avaliar, de modo fiável, se um professor é uma «referência»?
- Neste caso concreto, o descritor enuncia que o professor deve ser uma referência, mas não indica «em quê». Da ausência de especificação da referência deve inferir-se que o professor deve ser uma referência na totalidade dos catorze indicadores? Sendo assim, como se operacionaliza essa avaliação? Se não se refere a todos os indicadores, refere-se a quantos e a quais?

Descritor: «O docente evidencia elevado conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente à disciplina/área curricular.»

- O que se entende por «elevado conhecimento científico»? Qual a fronteira entre um conhecimento científico elevado e um conhecimento científico não elevado?
- De que forma é que os professores podem revelar possuir «elevado conhecimento científico»?
- Existem dois modos de se evidenciar ser detentor de conhecimento científico: através de texto escrito e através de texto oral.

A nível oral: não sendo a aula um local adequado para a apresentação de profundas exposições nem para demonstrações científicas que permitam aquilatar da elevação de um conhecimento, como pode/deve ser avaliado o elevado conhecimento científico de um professor?

A nível escrito: que textos escritos deve o professor elaborar para demonstrar o seu «elevado conhecimento científico»? Escrever livros? Redigir ensaios? Publicar artigos em revistas da especialidade? Fazer um trabalho sobre uma determinada matéria?

- Quem é detentor de autoridade e de credibilidade científica para avaliar o elevado conhecimento científico de alguém?
- Do ponto de vista formal, para que o processo não seja *a priori* descredibilizado, o avaliador terá de possuir uma habilitação académica superior ao avaliado — tanto mais que será chamado a avaliar do elevado nível de conhecimento científico do seu avaliado. Todavia nem sempre é isso que se passa. Como se ultrapassa este problema?

Descritor: «Planifica com rigor, integrando de forma coerente e inovadora propostas de actividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens.»

Em contexto pedagógico, a inovação, além de não ser um fim em si mesmo, muitas vezes, não é sequer um meio. Em contexto pedagógico, os problemas não só *não têm* de ser resolvidos de modo inovador como, em muitos casos, *não devem* ser resolvidos de modo inovador. Devem ser resolvidos de modo *adequado* a cada aluno, e esse modo adequado pode não ter nada de inovador.

- Em termos de avaliação do desempenho do professor, como deve ser resolvido este problema (o descritor determinar uma prática e a pedagogia e o interesse do aluno determinarem outra)?

Descritor: «Planifica de forma adequada»

A adequação de uma planificação só é susceptível de ser avaliada *a posteriori*.

Só depois de aplicada é que o professor saberá se a planificação foi adequada e, muitas vezes, não o consegue saber imediatamente após aplicação e, outras vezes, nunca o virá a saber, com a certeza de que gostaria de saber.

Sendo assim, aquilo que poderá ser objecto de uma avaliação *a priori* (que é disto que se trata no presente descritor, porque são outros os descritores que abordam a *prática*) será apenas o carácter *presumivelmente adequado* da mesma, tendo em atenção as características da turma. Ou seja, o que será susceptível de ser avaliado é a fundamentação que o professor apresenta para optar por determinada planificação e não por outra, em função do conhecimento dos seus

alunos. Todavia, o professor relator não conhece a turma (não conhece rigorosamente nada, nos casos em que não observa aulas; e pouco mais que nada conhece, nos casos em que observa duas ou três aulas, conforme está previsto). Isto é, o professor relator não tem condições para avaliar se é *adequada* ou *presumivelmente adequada* a planificação elaborada pelo professor avaliado, por desconhecimento dos alunos aos quais ela se destina.

— Tendo presente esta impossibilidade, como deve ser feita a avaliação?

Descritor: «*Promove consistentemente a articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e a planificação conjunta com pares.*» (Nível Excelente)

É sabido que alguns advérbios avaliativos são de objectivação particularmente difícil ou mesmo impossível. É o caso do advérbio «consistentemente», presente neste descritor.

— De que modo é possível determinar a fronteira entre uma *promoção consistente* e uma *promoção não consistente*?

— Que critérios deve o avaliador utilizar para definir essa fronteira?

— Se não definir essa fronteira, como poderá o professor relator avaliar o nível em que se situa o desempenho do professor avaliado?

O descritor do nível «Excelente» enuncia: «*Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos e comunica com rigor e elevada eficácia.*»

Por sua vez, o descritor do nível «Muito Bom» diz: «*Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos e comunica com rigor e eficácia.*»

Constata-se, nestes dois descritores, que a diferença entre um professor «Excelente» e um professor «Muito Bom» reside no facto de um comunicar com «elevada eficácia» e o outro comunicar apenas com «eficácia». Isto pressupõe afirmar que é possível determinar, com clareza, a diferença entre uma eficácia «elevada» e uma eficácia «não elevada».

— Como se determina a fronteira entre uma comunicação realizada com «elevada eficácia» e uma comunicação realizada com uma eficácia não elevada?

— Quais são os instrumentos avaliativos que possibilitam a medição da *eficácia*?

A primeira parte do quarto descritor do nível «Bom» enuncia: «*Procura adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos [...]*»

A primeira parte do descritor do nível «Regular» diz: «*Implementa estratégias de ensino nem sempre adequadas às necessidades dos alunos [...]*»

«Procurar adequar as estratégias» significa que o professor tenta implementar estratégias adequadas, o que comporta a possibilidade de não conseguir implementar estratégias adequadas. Apesar disso, segundo o descritor, este desempenho situa-se no nível «Bom».

Todavia, um professor que efectivamente implemente estratégias de ensino adequadas, ainda que nem sempre o faça, é penalizado e classificado como «Regular».

— Um professor que implemente estratégias de ensino adequadas, ainda que nem sempre o consiga deve ser penalizado relativamente a um outro que apenas procura adequar as estratégias, mas que pode não conseguir implementá-las?

Como acima enunciámos, foram referidos exemplos de problemas relativos apenas às duas primeiras dimensões dos Padrões de Desempenho. Todavia, problemas desta natureza repetem-se nas restantes dimensões.

Estamos, deste modo, confrontados com a dificuldade de ultrapassar todos estes obstáculos, o que nos leva a crer que a avaliação feita nestes moldes não garante a imparcialidade nem a transparência no processo avaliativo, permitindo a subjectividade e a arbitrariedade, o que será gerador de injustiças e conduzirá indubitavelmente à degradação do ambiente das escolas.

Defendendo um modelo de avaliação que se norteie por preocupações de valorização profissional dos docentes e que contribua efectivamente para o aperfeiçoamento das suas práticas lectivas, consideram os signatários deste documento serem apenas cumpridores de uma legislação imposta, que terá inevitavelmente consequências graves para a qualidade do ensino.

Face ao exposto, requerem a V. Exa. que se digne dar conhecimento deste documento às seguintes entidades:

Presidente da Assembleia da República
Primeiro-Ministro
Ministra da Educação
Provedor de Justiça
Presidente da Comissão Parlamentar de Educação
Director Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
Conselho Geral do Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira
Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira
Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente do Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira
Presidente da Associação de Pais do Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira
Plataformas Sindicais da Educação

Tomar, 25 de Fevereiro de 2011