

PROCESSOS SUPERVISIVOS E AVALIAÇÃO DE PROFESSORES: TENSÕES E EXPECTATIVAS EM PORTUGAL

PROCEDURES FOR MONITORING AND EVALUATION OF TEACHERS: TENSIONS AND EXPECTATIONS IN PORTUGAL

Francisco Sousa¹

Susana Mira Leal²

Ana Paula Cabral³

RESUMO: As sucessivas alterações de que tem sido alvo o estatuto da carreira docente criado em Portugal no ano de 1990 e, num plano mais específico, as iniciativas políticas relativas à avaliação do desempenho docente no mesmo país intensificaram a discussão acerca dos objetivos, protagonistas, métodos e procedimentos associados a essa mesma avaliação. No presente artigo, procuramos contribuir para o aprofundamento dessa discussão, refletindo sobre os desenvolvimentos recentes das políticas de avaliação do desempenho docente em Portugal à luz de dois conceitos centrais: avaliação formativa e supervisão. Essa reflexão sustenta-se nos resultados de alguma investigação empírica e na análise de um conjunto de documentos oficiais relevantes, relativos ora à realidade observada no Continente português ora à situação específica da Região Autónoma dos Açores. Começamos por situar a discussão da avaliação do desempenho docente no quadro conceitual das funções da avaliação, enfatizando a função formativa e discutindo até que ponto esta última tem sido considerada no contexto das políticas educativas em causa. Discutimos igualmente algumas possibilidades de desenvolvimento da supervisão pedagógica ao serviço da avaliação formativa dos professores no contexto português, analisando o papel da inspeção enquanto entidade com responsabilidades nos domínios do acompanhamento da ação pedagógica e da avaliação do desempenho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão pedagógica; avaliação de professores; avaliação formativa; inspeção educativa.

ABSTRACT: Changes in the organization of teachers' career since 1990 and, more specifically, measures related to teacher evaluation in Portugal have fueled discussions on the objectives, players, methods and procedures with regard to that same evaluation. Through this article, we intend to contribute to a deeper approach to those issues, by reflecting on recent policies on teacher evaluation in Portugal in the light of two central concepts: formative evaluation and supervision. That reflection is based both on outcomes of some empirical research and on the analysis of a number of relevant official documents, related both to the situation in the Portuguese mainland and on the Azores, an Autonomous Region of Portugal. We will start by locating the discussion of teacher evaluation in a conceptual framework that considers all the functions that can be assigned to evaluation. Then we will focus on formative evaluation and discuss the extent to which it has been considered in the Portuguese educational policy. We will also discuss some issues related to educational supervision, especially its relationship with the formative evaluation of teachers in Portugal and the role of the inspectorate in its implementation.

KEYWORDS: Educational supervision; teacher evaluation; formative evaluation and assessment; school inspection.

¹ Universidade dos Açores e Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).

² Universidade dos Açores e Centro de Investigação em Educação (CIEEd) da Universidade do Minho.

³ Escola Básica Integrada Canto da Maia.

INTRODUÇÃO

A avaliação de professores é um dos temas que mais intensas discussões tem gerado em Portugal. Num momento em que, por um lado, o tom dessas discussões parece relativamente sereno em comparação com momentos anteriores e, por outro lado, persistem algumas indefinições quanto a determinadas características do sistema de avaliação a adotar no futuro próximo, parece-nos oportuno refletir sobre este tema, focando a reflexão em aspetos que, na nossa perspetiva, merecem atenção mas não têm estado no centro do debate.

De facto, as inúmeras e geralmente conflituosas discussões geradas sobre o assunto têm estado quase sempre centradas em questões diretamente associadas quer aos interesses dos professores em termos de progressão na carreira quer aos interesses dos responsáveis máximos pelo sistema educativo em termos de obtenção de resultados quantificáveis e de gestão do orçamento disponível. Ao ser dominado por estas preocupações, o debate tem deixado para planos secundários uma questão que nos parece central: como pode, em concreto, a avaliação de professores contribuir significativamente para uma melhoria efetiva do desempenho docente? Para que essa melhoria ocorra, não basta assumi-la como objetivo no discurso político e nos textos legislativos. É necessário criar mecanismos eficazes de supervisão que garantam a inclusão de uma sólida componente formativa na avaliação de desempenho dos professores.

Assim sendo, este artigo inicia-se com uma reflexão sobre o papel da avaliação formativa em três vertentes: avaliação da aprendizagem do aluno, avaliação de escolas e avaliação de professores. A segunda secção aprofunda a reflexão sobre esta última no contexto das recentes políticas de avaliação de professores em Portugal Continental e na Região Autónoma dos Açores. O resto do artigo incide sobre o papel da inspeção enquanto entidade dotada de competências nas áreas do acompanhamento e avaliação da ação docente, destacando, na terceira secção, as representações de professores relativamente ao trabalho dos inspetores devolvidas por estudos feitos na área e discutindo, na quarta secção, possibilidades de desenvolvimento da componente de supervisão na ação inspetiva ao serviço de uma avaliação formativa do desempenho docente.

A DIMENSÃO FORMATIVA DA AVALIAÇÃO: O DISCURSO E A PRÁTICA

É hoje bastante consensual a ideia de que a avaliação desempenha três funções principais na educação: diagnóstica, formativa e sumativa. Embora o peso relativo de cada uma destas funções seja uma questão mais frequentemente discutida no contexto específico da avaliação da aprendizagem do aluno, é também, em rigor, uma questão

transversal a todos os domínios da avaliação educacional, incluindo aquele de que mais nos ocupamos no presente artigo: a avaliação de professores. Alguns dos problemas habitualmente referidos como específicos desta última podem, afinal, ser comuns a outros domínios. Por isso, antes de centrarmos a discussão na vertente formativa da avaliação de professores, apresentaremos algumas notas sobre o uso da avaliação formativa noutros contextos.

Originalmente concetualizada por Scriven (1967) no contexto da avaliação curricular, a avaliação formativa tem sido alvo de inúmeras discussões, sobretudo no que diz respeito ao seu uso na avaliação da aprendizagem, mas também noutros domínios da avaliação educacional, incluindo a avaliação de escolas e a avaliação de professores. Em qualquer dos casos, a principal característica da avaliação formativa é o facto de visar sobretudo a melhoria contínua do objeto avaliado, ficando remetida para a avaliação sumativa a função de produção de balanços globais sobre produtos finalizados ou sobre entidades periodicamente escrutináveis.

É com base neste pressuposto que Scriven (1967) afirma que a avaliação formativa de um currículo implica insatisfação com a versão anterior desse mesmo currículo e a construção de novas versões, sucessivamente sujeitas a testagens, que geram *feedback* na base do qual o avaliador procede a revisões. Assumindo o mesmo pressuposto, mas considerando já as suas implicações noutros domínios, sobretudo a avaliação da aprendizagem, Bloom, Hastings e Madaus (1971) contribuem decisivamente para o alargamento da aplicação do conceito de avaliação formativa:

We regard formative evaluation as useful not only for curriculum construction but also for instruction and student learning. Formative evaluation is for us the use of systematic evaluation in the process of curriculum construction, teaching, and learning for the purpose of improving any of these three processes. (p. 117)

No entanto, apesar da crescente valorização da avaliação formativa que se tem verificado, ao longo das últimas quatro décadas, no plano teórico, no discurso político e em múltiplas iniciativas de natureza legislativa, a investigação tem frequentemente encontrado nos sistemas educativos sérios obstáculos à sua apropriação por parte dos avaliadores.

Por exemplo, num estudo relativamente recente sobre avaliação formativa no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal, Ferreira (2006) concluiu que

a avaliação formativa ainda é mais uma intenção que uma prática. Pois, verificámos que o pensamento dos professores e as suas práticas ainda se encontram distantes de uma avaliação contínua, centrada não só nos

resultados como nos processos de aprendizagem, com vista a uma regulação interactiva da aprendizagem, ou realizada pelo próprio aluno, por meio da utilização de estratégias de ensino individualizadas em função dos percursos de aprendizagem dos alunos. (p. 89).

Apesar de os autores de referência insistirem consistentemente na distinção entre avaliação sumativa e avaliação formativa e na ideia de que esta última não deve servir para finalidades sumativas, os investigadores têm encontrado frequentemente nas escolas “práticas de sumativização da avaliação formativa” (FERREIRA, 2006, p. 86).

Para esta situação poderá contribuir alguma legislação debilmente fundamentada no plano teórico. A este propósito, é de notar, por exemplo, o facto de o principal documento legislativo português em matéria de organização curricular do ensino básico ter mantido durante mais de uma década a afirmação de que a avaliação sumativa utiliza “informação recolhida no âmbito da avaliação formativa” (n.º 4 do art.º 13.º do Decreto-Lei n.º 6/2001)⁴. Consideramos que este tipo de orientação em nada contribui para a promoção de uma avaliação formativa de qualidade. Pelo contrário, sugere a subordinação desta última à avaliação sumativa e alarga desnecessariamente o espaço de indistinção entre uma e outra.

Para as referidas práticas de sumativização poderá também contribuir o sentimento de que o bom trabalho realizado por determinados alunos no quotidiano da sala de aula deve ser premiado por via da classificação que, em determinados momentos do calendário escolar, costuma seguir-se à avaliação sumativa. Inversamente, poderá haver tentação para fazer repercutir diretamente na avaliação sumativa e na classificação situações de fraca prestação de determinados alunos na generalidade das aulas. É frequente também o recurso ao argumento de que os resultados de um reduzido número de provas de avaliação sumativa não são suficientemente representativos das aprendizagens realizadas e não realizadas pelos alunos.

Todas estas alegações são discutíveis. A representatividade dos resultados da avaliação sumativa pode ser garantida com provas mais frequentes, quiçá também mais breves e com formatos e objetos mais diversificados que o habitual. Resolvida a questão da representatividade, diminui-se a probabilidade de os bons alunos terem uma fraca prestação nas provas de avaliação sumativa por azar e de os alunos menos competentes terem uma boa prestação nessas mesmas provas por sorte. Neste cenário, não se justifica que a avaliação

⁴ Alterado posteriormente, em vários aspetos que não esta norma, por vários diplomas, o mais recente dos quais é a Resolução da Assembleia da República n.º 60/2011.

formativa seja usada para premiar os bons alunos e punir os maus. A classificação, resultante da avaliação sumativa, será suficiente para esse fim.

Parece haver bastante consenso em torno da ideia de que a avaliação formativa deve servir sobretudo para produzir informação que, depois de devidamente analisada, ajuda o avaliador a promover melhorias na entidade avaliada, seja ela a escola, a aprendizagem do aluno ou o desempenho docente. Mas parece haver menos apropriação da ideia de que “any attempt to use formative assessment for summative purposes will impair its formative role” (GIPPS, 1994, p. 14). Julgamos, pois, que na raiz dos já referidos problemas de contaminação de alegadas práticas de avaliação formativa por parte de lógicas de ação próprias da avaliação sumativa poderá estar uma insuficiente consciencialização dos espaços de exclusividade quer da primeira quer da última. Por razões históricas, incluindo o facto de a concetualização da avaliação formativa ser muito recente, muitos atores no sistema têm dificuldade em dissociar o termo “avaliação” (mesmo que formativa) de uma série de práticas tradicionalmente associadas à avaliação sumativa: prestação de provas, prestação de contas, classificação, certificação, seriação, seleção.

Talvez essa dificuldade fosse menor se, na designação das mesmas práticas, a expressão “avaliação formativa” fosse substituída por expressões mais correntes. No caso da avaliação da aprendizagem, por exemplo, é possível referir com clareza as práticas associadas ao conceito de avaliação formativa sem usar esta expressão. Basta falar simplesmente de regulação do processo de ensino ou em melhoria do processo de ensino a partir de informação continuamente recolhida sobre o funcionamento desse mesmo processo.

A tensão entre avaliação formativa e avaliação sumativa também tem estado presente no domínio da avaliação de escolas, embora, neste caso particular, não seja muito frequentemente discutida de forma direta. Neste domínio, as orientações políticas e os debates exprimem-se predominantemente através de um discurso organizado em torno de duas polaridades: avaliação externa *versus* autoavaliação; prestação de contas *versus* promoção da melhoria. Esta última polaridade tem sido, aliás, claramente definida como central na orientação da avaliação de escolas em Portugal. Ao apresentar o primeiro ciclo de avaliação externa de escolas (2006-2011) da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE), José Maria Azevedo, Inspetor-Geral da Educação até Janeiro de 2011, afirmou que o que se pretende com a avaliação das escolas é “responder, ao mesmo tempo, a duas formas de abordar a realidade escolar: uma é a perspetiva da melhoria das escolas e a outra é a perspetiva da prestação de contas” (IGE, s.d.).

A Lei n.º 31/2002, que define as normas orientadoras da avaliação de escolas em Portugal, torna a autoavaliação bastante dependente da avaliação externa, na medida em que, nos seus artigos sétimo e oitavo, sujeita a primeira a padrões de qualidade certificados no âmbito da última. Esta situação suscita algumas questões relativas ao exercício da autonomia da escola na demanda das estratégias de promoção da melhoria consideradas mais adequadas por parte dos profissionais que nela trabalham. Sobre esta problemática, Afonso (2010) defende que

em qualquer caso, a auto-avaliação das escolas deve ser um processo construído no respeito pela autonomia dos profissionais e das comunidades educativas, desejado e assumido por estes como uma necessidade de conhecimento profundo, sistemático e crítico da respectiva realidade social, organizacional e educacional, sem imposições administrativas ou quaisquer consequências que possam ser interpretadas ou representadas como sanções negativas, ou seja, deve ser um processo de natureza essencialmente formativa. (p. 358)

A avaliação de professores, domínio do qual mais nos ocupamos no presente artigo, também tem estado sujeita a uma tensão análoga àquela a que já fizemos referência, quer no caso da avaliação da aprendizagem, quer no caso da avaliação de escolas: a tensão entre uma orientação para a promoção da melhoria e uma orientação para a classificação e prestação de contas. Numa revisão extremamente exaustiva de programas de avaliação de professores nos Estados Unidos da América e de trabalhos de investigação sobre esta problemática, Porter, Youngs e Odden (2001) reconhecem essa tensão e sublinham a relação entre o conceito de avaliação formativa e o conceito de desenvolvimento profissional dos professores:

teacher assessments can become an integral part of a professional development program, providing feedback to teachers on their practice and pointing directions as to how they might improve. There may be some tensions, however, between the formative and accountability uses of teacher assessment. (p. 291)

Esta referência à possibilidade de uma avaliação formativa de professores surge timidamente na referida revisão depois de os autores terem dedicado cerca de trinta páginas quase exclusivamente à discussão de usos da avaliação de professores para efeitos de prestação de contas e consequente tomada de decisão relativamente a uma série de questões de natureza predominantemente administrativa: admissão de candidatos a programas de formação; certificação; renovação de contratos, promoção ou despedimento; remuneração em função da *performance*. Em Portugal, a avaliação formativa tem também ocupado uma

posição secundária no contexto da avaliação de professores, como discutiremos na próxima secção.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA DE PROFESSORES EM PORTUGAL: AVANÇOS E RECUOS NUM PROCESSO CONFLITUOSO

A avaliação de professores ganhou grande visibilidade em Portugal com a entrada em vigor, em 2008, de um novo sistema de avaliação do desempenho docente (cf. Decreto Regulamentar n.º 2/2008), em substituição de um sistema que teve existência legal na década anterior, mas poucos efeitos práticos.

O sistema criado em 2008, sob a liderança da Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, no âmbito de um governo do Partido Socialista, assentava num modelo que previa a organização do processo avaliativo em ciclos de dois anos e que atribuía o estatuto de avaliadores aos diretores de escola ou presidentes de conselhos executivos e aos coordenadores de departamentos curriculares, além de incluir uma componente de autoavaliação.

Esse modelo foi fortemente criticado pelos principais sindicatos de professores, tendo, em novembro de 2008, motivado a maior manifestação de professores jamais observada em Portugal – 120.000 professores nas ruas de Lisboa. Nas críticas mais frequentes, o modelo foi adjetivado como excessivamente complexo e burocrático. O Ministério da Educação parece ter reconhecido alguma razão nessas críticas, pois, em 2009, decretou várias medidas de simplificação (Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009; Despacho n.º 3006/2009; Decreto Regulamentar n.º 14/2009). Mas nenhuma delas melhorou significativamente a aceitação do modelo por parte da classe docente.

Este assunto gerou inúmeras discussões, não só entre os mais diretamente interessados como também na sociedade portuguesa em geral, sobre a maior ou menor complexidade do modelo, sobre a sua natureza mais ou menos burocrática e sobre os efeitos da sua aplicação no acesso dos professores a determinados patamares da sua carreira. Na nossa perspetiva, essas discussões, por vezes violentas, ignoraram quase sempre um dos aspetos centrais de qualquer abordagem séria a um dispositivo de avaliação de desempenho docente: a dimensão formativa da avaliação. Como notaram Morgado e Sousa (2010), o modelo em discussão carecia de uma dimensão formativa, na medida em que não incluía qualquer dispositivo que assegurasse sequer a identificação precoce de dificuldades de professores, quanto mais a provisão de auxílio na ultrapassagem dessas dificuldades.

A natureza do trabalho dos avaliadores era predominantemente burocrática e classificativa – competia-lhes sobretudo preencher formulários de avaliação, nos quais classificavam o desempenho dos docentes em função de determinados parâmetros e indicadores. Não era exigido aos avaliadores qualquer apoio ou orientação aos avaliados na demanda da melhoria do desempenho destes últimos. Por outras palavras, não era atribuída aos avaliadores a responsabilidade de realizar qualquer diligência de avaliação formativa, apesar de os princípios orientadores do modelo, explicitados no artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 e mantidos em legislação posteriormente publicada, enfatizarem a relação entre a avaliação de professores, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos. Nesse artigo assume-se que “a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional” (n.º 2). Assume-se ainda que, através da aplicação do modelo, se deve:

- a) Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente;
- b) Diagnosticar as respectivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada [...]. (n.º 3)

O texto do decreto é bastante vago no que diz respeito a formas de operacionalização destes princípios. Se for assumida uma noção de desenvolvimento profissional docente como “um processo de aprendizagem contínua” que inclui quer a aquisição de novas competências quer a consolidação e o aperfeiçoamento de outras ao longo da carreira (PACHECO; FLORES, 1999, p. 168), não se conhece melhor ferramenta que a avaliação formativa para garantir a promoção desse desenvolvimento. Julgamos, por isso, que não é possível promover este último a partir de um sistema de avaliação de professores se este não incluir uma eficaz componente de avaliação formativa.

Em setembro de 2009, o Partido Socialista ganhou as eleições legislativas, mas perdeu a maioria absoluta de que beneficiava no parlamento português desde as eleições de 2005. No novo panorama político, as negociações entre o Ministério da Educação, que passou a ser liderado pela Ministra Isabel Alçada, e os sindicatos de professores intensificaram-se, visando a assinatura de um acordo entre ambas as partes para efeitos de revisão do modelo de avaliação do desempenho docente em vigor, integrada na revisão de um documento normativo mais geral – o estatuto da carreira docente. Após várias reuniões, encerradas em situação de desacordo, em 7 de janeiro de 2010 foi finalmente assinado um

acordo de princípios para revisão do estatuto da carreira docente e do modelo de avaliação de professores.

Do conteúdo desse acordo destacamos a criação, em cada escola, de uma comissão de coordenação da avaliação, associada a um júri, que integrava um relator com as seguintes responsabilidades:

[...] acompanhar e apoiar o processo de desenvolvimento profissional do avaliado, proceder à Observação de Aulas [...] e ao respectivo registo, bem como apreciar o Relatório de Auto-Avaliação, assegurar uma entrevista individual com o avaliado se este a requerer e, subsequentemente, apresentar ao júri de Avaliação uma proposta de ficha de avaliação global e de classificação final a atribuir;

[...] manter uma interação permanente com o avaliado, tendo em vista potenciar a dimensão formativa do processo de avaliação, identificar as necessidades formativas e, ponderando a proposta do avaliado, propor ao júri de avaliação a aprovação autónoma de um programa complementar de formação para os docentes a classificar com *Insuficiente* e *Regular*, cujo cumprimento será ponderado no ciclo seguinte de avaliação. (ME, 2010, p. 6-7)

Pela primeira vez, após anos de conflituosas discussões em torno de aspetos que, não sendo de desprezar, nos parecem menos centrais na estruturação de um modelo de avaliação de professores, surge no discurso político, através do texto deste acordo, um compromisso claro para com a avaliação formativa, traduzido na produção de orientações concretas para a sua operacionalização. Mas essa operacionalização não chegou a ocorrer, porque a posterior evolução do panorama político português inviabilizou a transformação do referido acordo em legislação.

Em março de 2011, a Assembleia da República aprovou, com votos a favor de quase toda a oposição e votos contra do Partido Socialista e de um deputado do Partido Social Democrata, a suspensão do modelo em vigor. Em abril do mesmo ano, o Tribunal Constitucional considerou esta suspensão inconstitucional.

Em junho de 2011, ocorreram em Portugal eleições legislativas antecipadas, que foram ganhas com maioria relativa pelo Partido Social Democrata, que formou depois uma coligação governamental de direita com o Centro Democrático Social/ Partido Popular. No âmbito do novo governo, o Ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato, discutiu com os sindicatos um novo projeto de avaliação do desempenho docente. Em setembro de 2011, assinou um acordo sobre esse projeto com um conjunto de organizações sindicais de professores, mas não com a maior dessas organizações: a Federação Nacional dos Professores – FENPROF.

De entre as características do modelo de avaliação associado ao referido projeto, destacam-se a introdução de uma componente de avaliação externa e o alargamento da duração dos ciclos de avaliação, que passou a coincidir com a duração dos períodos de permanência dos docentes nos vários escalões da carreira docente.

No que diz respeito à valorização da dimensão formativa da avaliação, consideramos que o projeto em análise (MEC, 2011b), ainda não transformado em legislação no momento de submissão do presente artigo, constitui um retrocesso em relação ao que estava previsto no acordo assinado em janeiro de 2010. Apesar de, num comunicado de imprensa do Ministério da Educação e Ciência, se caracterizar a avaliação promovida pelo mais recente modelo como “formativa e de promoção das boas práticas lectivas” (MEC, 2011a), o texto do projeto é bastante omissivo no que diz respeito à operacionalização de uma avaliação com essas características.

O artigo 3.º reafirma objetivos que já tinham sido assumidos no modelo defendido pelo governo anterior, incluindo “a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”, bem como o diagnóstico das suas necessidades de formação, “a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada”. O artigo 19.º refere um relatório de autoavaliação que “tem por objectivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos”. No artigo 23.º faz-se referência à aplicação de planos de formação com a duração de um ano aos avaliados a quem tenham sido atribuídas as menções de *Regular* e *Insuficiente*.

Como ilustram estes exemplos, o texto do projeto sugere a existência, no modelo em causa, de algum potencial de avaliação formativa. Contudo, deixa sem resposta várias questões, tais como:

1. De que forma é feito o diagnóstico das necessidades de formação?
2. Como se concretiza a integração desse diagnóstico no processo de avaliação do desempenho?
3. Até que ponto podem, de facto, os referidos planos de formação ser baseados num diagnóstico de necessidades realizado no âmbito da avaliação do desempenho se os resultados desta última são simplesmente expressos numa escala de classificação quantitativa – de 1 a 10 valores – e numa escala de classificação qualitativa com cinco níveis – insuficiente, regular, bom, muito bom e excelente –, não identificando competências dominadas e não dominadas pelos avaliados?

4. Qual o contributo específico do relatório de autoavaliação para o referido diagnóstico?
5. Que formas de promoção do desenvolvimento profissional dos professores a quem for atribuída menção de *Bom* ou superior serão desencadeadas a partir do sistema de avaliação em análise?
6. Ou será que não se considera a necessidade de desenvolvimento profissional nestes casos?

Em 2007 entrou em vigor pela primeira vez nos Açores um estatuto da carreira docente específico desta Região Autónoma portuguesa. Foi integrado nesse estatuto um sistema de avaliação do desempenho docente cuja versão mais recente, regulada pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, tem bastantes semelhanças quer com a versão original quer com o sistema que vigorou no Continente português até há pouco tempo, ao abrigo do Decreto Regulamentar n.º 2/2008.

Neste sentido, a legislação regional subordina-se a objetivos orientados para a “inventariação das necessidades de formação”, para a “a melhoria da qualidade da educação e do ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente” e para a “valorização e o aperfeiçoamento individual do docente” (art.º 66.º do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A), mas, num plano mais operacional, apresenta poucas referências a dispositivos que possam garantir a promoção do desenvolvimento profissional através da avaliação formativa do desempenho docente. A explicitação, em concreto, de relações entre os resultados da avaliação do desempenho e diligências formativas concebidas em função desses mesmos resultados reduz-se aos casos de atribuição ao avaliado da menção de *Insuficiente* – casos nos quais se determina a elaboração de uma “proposta de formação contínua que lhe permita superar os aspectos do seu desempenho profissional identificados como negativos no respectivo processo de avaliação” (n.º 7 do art.º 78.º). Complementarmente, é explicitado que compete a uma comissão coordenadora de avaliação existente na escola “propor as medidas de acompanhamento e correcção do desempenho insuficiente” (n.º 5 do art.º 70.º). Merece ainda referência uma norma segundo a qual “a atribuição da menção de *Excelente* deve especificar os contributos relevantes proporcionados pelo avaliado à escola, tendo em vista a sua inclusão numa base de dados sobre boas práticas e é objecto de publicação no *Jornal Oficial*” (n.º 2 do art.º 76.º). Trata-se de uma norma com algum potencial formativo, que poderá contribuir para a melhoria global do sistema educativo regional caso se consiga que um número significativo de professores tome, de facto, as boas práticas dos colegas como referência num esforço de melhoria das próprias. Parece-nos,

porém, que estas referências são insuficientes para dotar o modelo de avaliação em análise de uma dimensão formativa suficientemente abrangente.

Em 2011 a Secretaria Regional da Educação e Formação (SREF) elaborou uma nova proposta de alteração ao estatuto da carreira docente na Região, ainda não transformada em legislação no momento de submissão do presente artigo. No que concerne especificamente à avaliação do desempenho, de entre as novas normas que a SREF manifestou intenção de introduzir, destacamos duas: (1) o alinhamento da duração de cada ciclo de avaliação com a duração de cada escalão da carreira, à semelhança do que foi recentemente decidido em relação ao novo sistema a aplicar no Continente português; (2) a criação de uma componente de avaliação externa, na qual se prevê a participação da Inspeção Regional da Educação (IRE). Parece-nos, portanto, oportuno, aprofundar a reflexão sobre o papel da inspeção na avaliação e supervisão do trabalho docente, pelo que dedicaremos as próximas secções do presente artigo a este assunto.

O PAPEL DA INSPEÇÃO EDUCATIVA NO ACOMPANHAMENTO DA AÇÃO DOCENTE: LIMITES E RESISTÊNCIAS

A inspeção educativa em Portugal não é recente, mas a sua ação tem vindo a expandir-se e a diversificar-se no sentido de uma participação mais ativa nos processos pedagógicos dentro das escolas, numa perspetiva que se pretende cada vez mais formativa e não eminentemente fiscalizadora e punitiva.

No início da década de 90 do século XX, a IGE passou a assumir competências de avaliação global e qualitativa dos estabelecimentos de ensino, traduzidas num apoio crescente aos docentes a nível técnico, pedagógico e informativo (art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 304/91), competências essas que, com alguns avanços e recuos (Decreto-Lei n.º 133/93; Decreto-Lei n.º 140/93; Decreto-Lei n.º 271/95; Lei n.º 18/96; Decreto-Lei n.º 70/99), mantém atualmente.

A inspeção educativa na Região Autónoma dos Açores (RAA) data do final da década de noventa (Decreto Regulamentar Regional n.º 29/98/A), altura em que foi criada a Inspeção Regional de Educação dos Açores (IRE), na dependência da então Secretaria Regional da Educação e Assuntos Sociais. Desde 2002 que a IRE assume responsabilidades ao nível da avaliação e apoio técnico do sistema educativo regional (Decreto Regulamentar Regional n.º 21/2002/A), responsabilidades essas reforçadas em 2007 com ações de

acompanhamento e aferição técnico-pedagógica (Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2007/A).

O papel da inspeção educativa no território continental e nas regiões autónomas portuguesas (Açores e Madeira) tem sido objeto de atenção crescente por parte de inspetores, professores e investigadores (AFONSO, 1999; LUME, 1999; SILVA, 2006; LUCAS, 2007; FONSECA, 2008; MEDINA, 2008; CABRAL, 2010), que, assumindo diferentes objetivos e metodologias de investigação, têm contribuído para a problematização das funções e ação da inspeção educativa em matéria de acompanhamento e avaliação das escolas e processos educativos.

De um modo geral, tais estudos têm demonstrado que a tendência formal de reforço da ação da inspeção educativa ao nível da avaliação, acompanhamento e apoio da ação educativa nem sempre é percecionada pelos professores como formativa e eficaz.

Num estudo desenvolvido recentemente na RAA, Cabral (2010), a partir de entrevistas a inspetores e questionários a professores do 1.º ciclo do ensino básico, concluiu que, embora a IRE assuma a intensificação da sua ação de observação, acompanhamento e apoio às escolas e professores com vista a obter um maior conhecimento da forma como as políticas educativas são implementadas e a fomentar nas escolas práticas administrativas, organizacionais e pedagógicas que resultem na melhoria das aprendizagens e resultados escolares dos alunos, os professores ainda percecionam a ação daquela essencialmente como de controlo e fiscalização.

Nesta matéria, os resultados alcançados pela autora confirmam, grosso modo, os de Lume (1999), num estudo realizado em escolas do 1.º ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira, e os de Lucas (2007), a partir de uma investigação que envolveu educadores de infância da região do Algarve. Em cada contexto, os investigadores identificaram uma moderada evolução nas representações dos professores relativamente à inspeção educativa, em geral, e aos inspetores, em particular, além de uma representação ainda tendencialmente negativa dos serviços de inspeção educativa.

Essa representação, porventura remanescente da imagem de autoritarismo, controlo, centralismo e poder disciplinar, herdada dos primórdios da inspeção educativa em Portugal e reforçada durante o Estado Novo, parece gerar nos professores e educadores sentimentos de inquietação, ansiedade e desconfiança relativamente aos objetivos e à ação dos inspetores nas suas visitas periódicas às escolas, limitando as possibilidades de construção de uma relação de confiança e colaboração entre uns e outros e circunscrevendo o impacto da ação inspetiva na vida das escolas e na qualidade do sistema educativo.

O facto não andar também desligado do tipo de relação que os inspetores estabelecem com as escolas e com os professores. Uma relação que estes últimos dizem pontualmente atravessada pela “capacidade de escuta”, por “abertura” e “compreensão”, mas marcada sobretudo pela formalidade e desconhecimento das realidades concretas e por uma atitude de “distanciamento”, “exigência”, “arrogância”, “inflexibilidade” e “rispidez” (CABRAL, 2010, p. 91). Os professores inquiridos tendem a encarar a inspeção como uma fonte não de orientações com impacto direto na qualidade das suas práticas e nos processos educativos, mas de exigências de natureza burocrática. De positivo registam sobretudo o contributo da inspeção para a melhoria do funcionamento das escolas e a ajuda na interpretação da legislação em vigor (FONSECA, 2008; CABRAL, 2010).

Os sentimentos predominantes acima referidos não obviam, contudo, a que professores e educadores reconheçam as potencialidades supervisivas da ação inspetiva e demandem uma atuação mais intensa ao nível do acompanhamento e apoio técnico-pedagógicos como estratégia de procura de soluções para os problemas com que se deparam nas escolas e de melhoria das práticas educativas (FONSECA, 2008; CABRAL, 2010). Ainda assim, e embora reclamem uma ação mais formativa por parte dos inspetores, os professores tendem a resistir à entrada daqueles nas suas salas de aula — assim acontecia, por exemplo, com 66,2% dos professores inquiridos por Cabral (2010, p. 95) — e antecipam as suas visitas com a alteração pontual de documentos e práticas para evitar críticas e repreensões — 50,9% dos professores inquiridos por Cabral (2010, p. 115) registavam que a tomada de conhecimento de uma visita inspetiva “possibilita[va] o aperfeiçoamento das planificações” e 51,7% que “favorec[ia] uma preparação mais cuidada das actividades lectivas”.

Intentando desfazer as impressões negativas dos professores e corresponder às solicitações daqueles, os serviços inspetivos, na RAA como no território continental, têm vindo a reforçar as ações de acompanhamento nos seus Planos de Atividades Anuais (IGE, 2007; IRE, 2009). A partir de um estudo desenvolvido com os educadores de infância de 18 agrupamentos de escolas da Região Centro intervencionados no âmbito do Programa “Acompanhamento”, atividade *Gestão curricular e integração de alunos da Educação pré-escolar e do 1.o ciclo*, da IGE, Fonseca (2008) d nota de ligeiros avanços neste sentido, sobretudo no que respeita ao conhecimento e uso alargado, pelos inquiridos, dos documentos de planificação da ação educativa (Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Agrupamento/Escola, Plano Anual de Atividades), dada a atenção que a IGE dispensa àqueles documentos.

A autora regista, contudo, a necessidade de a IGE incrementar a atenção e o acompanhamento em áreas fundamentais da gestão de currículo, como a organização do ambiente educativo, a integração curricular, a avaliação das aprendizagens e a articulação entre ciclos e níveis de ensino, sugerindo uma divulgação mais eficaz e atempada dos relatórios-síntese produzidos pela IGE na sequência das visitas inspetivas e um contacto mais assíduo entre os inspetores e os professores/educadores, “de modo a obter-se um sistemático «feedback de toda a acção educativa»” (FONSECA, 2008, p. 120).

De um modo geral, os estudos desenvolvidos ao longo da última década não permitem, pois, entrever mais do que uma parcimoniosa evolução nas representações que os professores e educadores têm quer dos objetivos quer da ação da inspeção educativa e na avaliação que fazem do impacto desta na vida das escolas e na qualidade dos processos educativos que nelas ocorrem.

Talvez o papel da inspeção não seja, na essência e por definição, o de “acompanhar” a ação educativa no sentido que lhe pretendemos associar (o termo “inspeção” é sinónimo de “verificação”, “fiscalização” e “vigilância”). Se o verbo “acompanhar” comporta os sentidos de “auxiliar” e “assistir”, também comporta os de “conduzir” e “escutar”. E uns e outros não se consubstanciam numa mesma intenção ou ação. Talvez a história e os fundamentos da criação e, no fundo, da manutenção de serviços inspetivos nacionais ou regionais, consubstanciados então, e até meados da década de 90, em termos, na essência, não muito divergentes, marquem o modo como os inspetores interpretam o seu papel a desenham a sua ação e a avaliação que os professores e educadores fazem daquela:

vigiar com frequência as escolas do Concelho, e pelo menos uma vez mensalmente para examinar tudo quanto diz respeito ao *literários*, ao material e ao económico da escola, o cumprimento das Leis, Ordens e Regulamentos do Ensino Primário, os abusos e os aperfeiçoamentos que se forem introduzindo. (Decreto de 17 de novembro de 1836);

A inspeção escolar goza de autonomia no exercício da sua actividade e tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar. (art.º 53 da Lei n.º 46/86)

Apesar destes constrangimentos, pretendemos argumentar o papel que os serviços de inspeção podem assumir na avaliação dos professores e educadores. Não defendemos aqui a assunção em exclusivo por parte da inspeção educativa de responsabilidades neste domínio. Antes discutimos as vantagens de uma complementaridade de funções entre os inspetores e os responsáveis pela avaliação de professores nas escolas, considerando, por um lado, os constrangimentos que se colocam ao processo avaliativo se se

tratar de um processo exclusivamente realizado interpares ou por uma entidade externa à escola, por outro, os riscos de uma avaliação realizada por docentes pouco experientes e/ou sem formação específica, que, porque no exercício de funções de coordenação pedagógica ou outras, se veem confrontados com uma tarefa de grande responsabilidade e sensibilidade como a da avaliação de profissionais.

O PAPEL DA INSPEÇÃO EDUCATIVA NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: POSSIBILIDADES E CONSTRANGIMENTOS

Como vimos defendendo, o processo de avaliação de professores apenas poderá ser eficaz se se assumir como um processo formativo e assentar em estratégias de supervisão da ação pedagógica.

Curiosamente, o termo “supervisão”, de origem anglo-saxónica, apareceu inicialmente (no século XIX) associado ao termo “inspeção” e assim perdurou no tempo, como o mostram as representações de professores inquiridos por Gordon (citado em GLICKMAN, GORDON e ROSS-GORDON, 2005), para quem, ainda no final da década de 90 do século XX, a supervisão aparecia associada a termos como “authority”, “boss”, “bigbrother”, “control” ou estar “constantly under watch”.

Concebendo a formação essencialmente como a aplicação de técnicas que o conhecimento científico apontava como as mais adequadas para o ensino, o supervisor emergia originalmente como um fiscalizador e avaliador (no sentido restrito de classificador). A sua palavra transpirava poder e autoridade e a sua ação constituía um modelo. Como regista Snow-Geron (2008, p. 2), “the premise of supervision as inspection certainly added to schools as top-down bureaucracies designed to produce and control [...] citizens”.

No final da década de 80, a Inspeção-Geral de Educação sentiu necessidade de clarificar o conceito de supervisão, uma vez que lhe começavam a ser imputadas funções de supervisão e avaliação do sistema educativo. As *Normas de Actuação para Inspectores em Apoio Técnico Sistemático* (Despacho Interno n.º 8/IGE/86) já conduziam ao conceito e alguns modelos de supervisão estavam implicitamente presentes no trabalho inspetivo (PROENÇA, 1999). O documento mencionava que

cada escola deveria ser um espaço em inter-relação permanente e que a intervenção e controlo dos inspectores deveriam ser sempre realizados numa perspectiva formativa de acompanhamento e orientação. Acreditava-se que a aplicação desta estratégia podia consistir num importante instrumento de diagnóstico e análise de diferentes situações que podiam posteriormente contribuir para a elaboração de modelos operacionais de planificação e organização mais funcionais (CABRAL, 2010, p. 36).

O termo “supervisão” foi-se clarificando progressivamente e assumindo novo sentido graças ao contributo de autores como Alarcão e Tavares (1987), que abriram o caminho para a reflexão sobre o conceito em Portugal e para a produção de investigação científica na área. Segundo aqueles autores, a supervisão é um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 18). Vieira (1993, p. 28) descreve esse processo como “uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Mais recentemente, Alarcão e Tavares (2003) ampliaram o campo de actuação da supervisão da sala de aula para a escola, assumindo-a como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (p. 154).

Procurando ilustrar a confluência entre a função supervisiva e a função inspetiva, Proença recenseou um conjunto de características de uma e outra que apresentamos no Quadro I.

Quadro I – Comparação entre as funções inspetiva e supervisiva (adaptado de PROENÇA, 1999)

FUNÇÃO INSPETIVA	FUNÇÃO SUPERVISIVA
<p>A inspeção educativa apresenta três componentes: a pedagógica, de acompanhamento e apoio técnico-pedagógico; a administrativa, de controlo; e a disciplinar. As auditorias materializam a missão de controlo e de apoio. A auditoria pedagógica é uma perspetiva de diagnóstico e de resolução de problemas.</p>	<p>A supervisão pedagógica apresenta duas componentes: a pedagógica, de acompanhamento; e a administrativa, de controlo. O controlo utilizado numa perspetiva dinâmica, interativa, simultânea, diagnóstica, pode adquirir uma dimensão formativa.</p>
<p>A auditoria deve constituir em si mesma um dispositivo de formação.</p>	<p>A dimensão formativa é um elemento essencial na função supervisiva.</p>
<p>Fazer inspeção implica olhar a diversidade dos contextos, dos problemas e as soluções encontradas em cada escola.</p>	<p>Fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospetiva, com vista à melhoria das práticas e processos educativos.</p>
<p>Fazer inspeção implica desenvolver nas escolas uma cultura de autoavaliação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas.</p>	<p>Fazer supervisão implica produzir inovação, ou seja, construir práticas e saberes mais adequados aos problemas e desafios com que os profissionais de confrontam.</p>
<p>O termo inspeção, investido da função fiscalizadora, é acolhido, em geral, com profundas reservas e desconfiança. A atuação do inspetor é entendida na linha de fazer cumprir os regulamentos como normas prescritivas e estáveis, sem cuidar da adequação às circunstâncias e realidades concretas, e no uso da sua autoridade com fundamento no poder hierárquico.</p>	<p>O termo supervisão provocava fenómenos de rejeição ou de desconfiança, por entrelaçar conceções de superioridade e hierarquização, normatividade e transmissividade, imobilismo e reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização. Esses fenómenos apresentam-se, contudo, cada vez mais residuais, considerando os modelos formativos atualmente subjacentes à atividade supervisiva (modelos clínico, reflexivo, ecológico...).</p>

Em síntese, Proença (1999, p. 238) realça que a supervisão e a inspeção “pressupõem estilos, atitudes e comportamentos comuns, contêm elementos e métodos semelhantes, bem como apresentam finalidades convergentes, designadamente a de contribuir para a garantia da qualidade do serviço de educação”. Contudo, a supervisão tem vindo a demarcar-se progressivamente da sua dimensão administrativa e a reforçar a sua atuação pedagógica, assumindo-se hoje como um processo continuado no tempo e suportado em estratégias de natureza formativa com o objetivo de apoiar as escolas e os professores no desenvolvimento de projetos educativos de qualidade dentro e fora da sala de aula.

A observação de aulas, a análise documental e a reflexão sobre as práticas constituem estratégias fundamentais da supervisão, às quais se têm vindo a juntar diversas outras com idêntico potencial formativo e adequação a diferentes situações e sujeitos de formação — os diários e narrativas profissionais, o portefólio e a investigação-ação, entre outras (ver Quadro II).

Quadro II – Estratégias de supervisão: operacionalização, princípios e participantes (VIEIRA; MOREIRA, 2011, p. 27)

ESTRATÉGIAS	FORMAS DE REGISTO/ /RECOLHA DE INFORMAÇÃO	PRINCÍPIOS DE SUPERVISÃO	PARTICIPANTES (ACTORES DA SUPERVISÃO)
Auto-questionamento/Auto-avaliação	Questionários/guiões Notas de campo Registos reflexivos*	INDAGAÇÃO CRÍTICA	FORMADOR-SUPERVISOR
Diálogo reflexivo	Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*		
Análise documental	Grelhas/guiões	INTERVENÇÃO CRÍTICA	FORMANDO-PROFESSOR
Inquérito	Questionário Entrevista (notas de campo ou gravação)	DEMOCRATICIDADE	
Observação de aulas	Grelhas Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*	DIALOGICIDADE	ALUNOS (OUTROS COLABORADORES)
		PARTICIPAÇÃO	
Narrativas profissionais	Notas de campo Registos reflexivos*	EMANCIPAÇÃO	
Portefólio de ensino	Documentos da prática Registos reflexivos*		
Investigação-acção	(Todos os anteriores)		

* Os registos reflexivos podem incluir momentos de descrição, interpretação e problematização. Podem ser relatos de práticas/experiências, relatos de incidentes críticos, reflexões sobre a formação, registos de auto-avaliação, etc.

Assentes em princípios de indagação e intervenção crítica, participação e emancipação profissional, dialogicidade e democraticidade (VIEIRA; MOREIRA, 2011), estas estratégias perspetivam-se sempre como caminhos construídos através da interação e da colaboração entre os diversos intervenientes. Destacam-se entre estes o professor e o supervisor que o acompanha e apoia.

Nesta perspetiva, o papel do supervisor cumpre-se fundamentalmente na criação de uma cultura de trabalho reflexiva, apoiada no questionamento (auto e hetero) e orientada para “o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa autorrenovação colaborativa para benefício de todos [...]” (GARMSTON *et al.*, 2002, p. 26).

Embora alguns destes procedimentos sejam familiares aos inspetores, raramente se estendem à sala de aula, se debruçam sobre práticas e problemas individuais dos professores ou adquirem continuidade no tempo. O facto dever-se-á, porventura, ao escasso número de inspetores existentes, tanto a nível nacional como regional, para fazer face às necessidades e solicitações das diversas escolas e professores (CABRAL, 2010; CLÍMACO,

1999). Decorrerá também da necessidade de transformação das representações dos professores relativamente às motivações, ação e atitude dos inspetores, como também da clarificação das representações dos inspetores relativamente ao seu papel e ação e à natureza da relação a estabelecer com os professores. Nas entrevistas a inspetores da RAA realizadas por Cabral (2010), a investigadora colheu testemunhos que apontavam ora para uma relação assente essencialmente num comportamento “objectivo, justo, imparcial” (I1)⁵ (p. 92), ora na “capacidade de escuta, discurso apelativo, assertivo, afirmativo e conhecedor” (I6), ora ainda numa atitude “simples, meiga, delicada, afável, sorridente” (I2) (p. 88).

Com efeito, ao assumir propósitos formativos, a atuação inspetiva comporta uma dupla dimensão de acompanhamento e avaliação. De resto, a segunda decorre naturalmente da primeira e adquire ainda maior ênfase quando a primeira se inscreve num processo de avaliação do desempenho profissional do professor. No exercício das suas funções supervisivas, os inspetores deverão ter, pois,

a capacidade de, por um lado, orientar, apoiar, estimular os professores face à sua prática pedagógica e envolvimento no meio escolar e de saber gerir as relações humanas sob a base de uma relação democrática, igualitária e simétrica; e de, por outro lado, fazê-lo sob o pendor dos princípios da justiça, fidelidade, imparcialidade e eficiência que devem subjazer ao processo avaliativo da competência profissional (MONTEIRO, 2009, p. 3.580).

A existência de propósitos formativos na ação inspetiva não parece, contudo, de fácil entendimento por parte dos inspetores e é encarada com uma certa desconfiança por parte dos professores em avaliação (NOLAN; HUBER, 1989; NOLAN; HILKIRK, 1991; NOLAN; HAWKES; FRANCIS, 1993; POGLINCO; BACH 2004; GOLDSTEIN; NOGUERA, 2006). O esbatimento das tensões e dilemas daí decorrentes só poderá ser alcançado com uma clara distinção entre avaliação e classificação, perspectivando-se a avaliação do desempenho profissional, ou seja, do envolvimento e da qualidade científico-pedagógica dos professores, como uma “tarefa cuja principal função não é atribuir uma nota mas sim *problematizar teorias, práticas e contextos*” (VIEIRA, 2006, p. 39). Trata-se, pois, de apoiar o professor na análise e reflexão sobre as suas práticas e no desenvolvimento de esforços no sentido de as adequar aos objetivos e contextos educativos, desenvolvendo um espírito de disponibilidade e abertura para continuamente aprender a ensinar e competências de reflexão e investigação das práticas e contextos. Por outras palavras, trata-se de assumir a dimensão formativa da avaliação.

⁵ A letra I corresponde a “inspetor” e o número identifica os diferentes inspetores entrevistados.

Esse processo requer que quem assume responsabilidades na avaliação dos professores, sejam inspetores educativos ou outros professores, assuma como propósito o desenvolvimento profissional dos avaliados, valorizando as necessidades individuais de cada professor e reconhecendo “the merit of the teacher’s individual values and goals (...) and teacher’s personal agenda for professional development, rather than procedural stages of data collection” (SNOW-GERONO, 2008, p. 6).

É possível, e necessário, fazer da avaliação de desempenho de professores e educadores uma oportunidade para rever os contextos, os meios e os projetos, isto é, as condições de funcionamento, as prioridades fixadas e os resultados alcançados pelas escolas. A inspeção pode desempenhar aqui num papel importante, atuando em conjunto com outras estruturas e intervenientes que se encontram no terreno.

As características de distanciamento (não no sentido de alheamento, arrogância ou insensibilidade, mas de imparcialidade e isenção), exigência, clareza, justiça e conhecimento dos objetivos e orientações educativas que os professores imputam aos inspetores representam uma forma de contrabalançar a excessiva proximidade e comprometimento e até, por vezes, falta de autoridade, dos professores que, nas escolas, por força do exercício de cargos pedagógicos, assumem responsabilidades no processo avaliativo dos seus pares; professores nem sempre eleitos pela sua experiência ou formação específica, mas amiúde para poupar aos mais velhos na profissão o exercício de cargos encarados como indesejáveis, quer por ocuparem muito tempo, quer por se revestirem de uma dimensão administrativo-burocrática excessiva (MELO, 2010).

Por seu lado, o comprometimento político dos inspetores (dependentes diretamente das tutelas nacional ou regionais em matéria educativa) e o seu desconhecimento da realidade concreta de cada escola e do envolvimento e ação individual dos professores pode ser minimizado e compensado com a ação dos responsáveis pelo processo avaliativo nas escolas.

Em qualquer dos casos, afigura-se fundamental que uma política de avaliação de professores se faça acompanhar de uma política de formação de supervisores como forma de assegurar a qualidade dos processos avaliativos e o impacto efetivo daqueles na qualidade dos processos pedagógicos e nos resultados educativos.

Para tal, não apenas devem os inspetores ter formação específica em supervisão pedagógica, como devem a tutela, as escolas e os professores escolher para o exercício de cargos pedagógicos professores experientes e com formação específica na área e, na falta destes, incentivar os seus quadros a frequentarem formação em supervisão,

facilitando-lhes essa frequência e valorizando-a significativamente para efeitos de avaliação e progressão na carreira, preocupações que os estatutos da carreira docente nacional e regional não evidenciam por agora.

A concretizarem-se as intenções manifestadas já na RAA de envolver os serviços inspetivos no processo de avaliação do desempenho docente, importa também que se dotem esses serviços do número de inspetores necessários para desenvolverem uma ação supervisiva verdadeiramente formativa nas escolas, o que muito dificilmente se cumprirá com apenas nove inspetores (os que constituem a atual IRE), considerando a descontinuidade territorial do arquipélago (é bom lembrar que tem nove ilhas!) e a profusão de escolas nele existentes. Para mais, os mesmos nove inspetores acumulam também funções de controlo e de natureza disciplinar. Nesta matéria, importa também, em nosso entender, especializar os inspetores de modo a que não cumpram àqueles afetos à avaliação do desempenho docente funções disciplinares que iniquem as relações de confiança e colaboração que uma avaliação de desempenho perspectivada numa lógica formativa requer.

CONCLUSÃO

Há ainda muito trabalho a realizar em Portugal no sentido da conceção e implementação de um modelo de avaliação do desempenho docente relevante do ponto de vista do desenvolvimento profissional dos professores e educadores e da melhoria dos processos e resultados educativos.

A defesa da avaliação do desempenho docente como um processo com objetivos e procedimentos de natureza eminentemente formativa implica a reconceptualização do papel e da ação dos intervenientes nesse processo, desde logo aqueles que nele desempenham funções avaliativas.

Os inspetores educativos podem dar a este processo um importante contributo se se assumirem efetivamente como supervisores pedagógicos, recorrendo a estratégias de natureza supervisiva coerentes e passíveis de promoverem o desenvolvimento profissional dos professores e educadores em avaliação.

O reconhecimento da dimensão supervisiva da inspeção tem, contudo, evoluído muito lentamente em Portugal. Por isso, qualquer discussão da possibilidade de atribuição aos inspetores de novas responsabilidades no domínio da avaliação de professores deve incluir a criação de condições para o efeito e a antecipação do impacto das medidas em causa no enriquecimento ou empobrecimento da supervisão pedagógica no âmbito do sistema educativo em geral.

Em todo o caso, não deve, em nosso entender, competir exclusivamente aos inspetores funções neste domínio. Os professores que nas escolas têm mais experiência de ensino e eventual formação em supervisão, devem ser importantes intervenientes em qualquer processo de avaliação do desempenho docente orientado por reais preocupações de natureza formativa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 21, n. 46, p. 343-362, 2010.

AFONSO, N. Inspeção-geral da educação e as transformações do sistema educativo. In: *Actas da 1.ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, 1999. p. 25-34.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 1987.

_____. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. rev. Coimbra: Almedina, 2003.

BLOOM, B.; HASTINGS, J.; MADAUS, G. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill, 1971.

CABRAL, A. P. *Inspeção em educação: controlo e/ou supervisão?* 2010. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2010.

CLÍMACO, M. C. O perfil profissional dos inspetores. In: *Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, 1999. p. 333-341.

FERREIRA, C. A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 40, n. 3, p. 71-94, 2006.

FONSECA, A. *Função de acompanhamento da inspeção-geral de educação: percepções de educadores de infância*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

GARMSTON, J. R. *et al.* A psicologia da supervisão. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *A supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora, 2002. p. 17-118.

GIPPS, C. *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press, 1994.

GLICKMAN, C.; GORDON, S.; ROSS-GORDON, J. *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, 2005.

GOLDSTEIN, J. ; NOGUERA, P. A thoughtful approach to teacher evaluation. *Educational Leadership*, v. 63. n. 6, p. 31-37, mar. 2006. Disponível em: <http://www.moralleader.org/download/Goldstein.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2011.

IGE. *Gestão curricular e integração de alunos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico – Roteiro*. Lisboa: Ministério da Educação/IGE, 2007.

IGE (Produção). *Avaliação Externa das Escolas – Introdução* [Video]. s. d. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=NaKLr4KcvE0&feature>. Acesso em: 03 nov. 2011.

IRE. *Plano de Actividades 2009*. Angra do Heroísmo, 2009. Disponível em: <http://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/AAD29EE8-EC1F-4CCF-B42A-72E7D4BBCF4B/0/PlanodeActividades2009.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2009.

LUCAS, C. *A inspecção e a educação de infância*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação e da Formação). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, 2007.

LUME, F. A aceitação da Inspeção nas escolas do 1.º CEB, numa perspectiva relacional. In: *Actas da 1.ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, 1999, p. 173-195.

ME. *Acordo de princípios para a revisão do estatuto da carreira docente e do modelo de avaliação dos professores dos ensinos básico e secundário e dos educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, 2010.

MEC. *Avaliação de desempenho docente* – comunicado de imprensa. Lisboa, 2011a. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/index.php?destaque=538>. Acesso em: 20 out. 2011.

MEC. *Projecto de avaliação do desempenho docente*. Lisboa, 2011b. Disponível em: < http://www.min-edu.pt/data/comunicados/add_2011_09_09.pdf >. Acesso em: 20/10/2011.

MEDINA, A. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA JR, C.; RANGEL, M. (org.). *Nove olhares sobre a Supervisão*. São Paulo: Papirus, 2008. p. 9-36.

MELO, F. *Coordenador de núcleo e coordenador de departamento do 1.º ciclo do ensino básico: desafios, constrangimentos e dinâmicas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2010.

MONTEIRO, E. A avaliação do desempenho docente: o lugar da supervisão. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 3.576-3.589.

MORGADO, J. C.; SOUSA, F. Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*, v. 25, n. 3, p. 369-384, 2010.

NOLAN, J.; HAWKES, B.; FRANCIS, P. Case studies: windows onto clinical supervision. *Educational Leadership*, v. 50. n. 2, p. 52-56, 1993.

NOLAN, J.; HILLKIRK, K. The effects of a reflective coaching project for veteran teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, v. 7. n. 1, p. 62-76, 1991.

NOLAN, J; HUBER, T. Nurturing the reflective practitioner through instructional supervision: a review of the literature. *Journal of Curriculum and Supervision*, v. 4. n. 2, p. 126-145, 1989.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

POGLINCO, S.; BACH, A. The heart of the matter: coaching as a vehicle for professional development. *Phi Delta Kappan*, v. 84. n. 4, p. 398-400, 2004.

PORTER, A.; YOUNGS, P.; ODDEN, A. Advances in teacher assessments and their uses. In: RICHARDSON, V. (ed.). *Handbook of research on teaching*. 4. ed. Washington: American Educational Research Association, 2001, p. 259-297.

PROENÇA, M. B. Inspeção e supervisão: alguns apontamentos sobre a necessidade de clarificar estes conceitos. In: *Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, 1999, p. 231-238.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R.; GAGNÉ, R.; SCRIVEN, M. (ed.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally & Company, 1967. p. 39-83.

SILVA, J. A. *Avaliação e inspeção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro: Aveiro, 2006.

SNOW-GERONO, J. *Locating supervision - a reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development*. 2008. Disponível em: http://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=cifs_facpubs. Acesso em: 12 ago. 2011.

VIEIRA, F. *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

_____. Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In: VIEIRA, F. *et al. No caleidoscópio da supervisão*. imagens da formação e da pedagogia. Mangualde: Edições Pedagogo, 2006.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

LEGISLAÇÃO

PORTUGAL. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo.

_____. Lei n.º 18/96, de 20 de julho. Aprova a Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação.

_____. Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Define o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

_____. Decreto de 17 de Novembro de 1836. Define orientações da reforma educativa promovida pelo MMinistro Passos Manuel.

_____. Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de agosto. Aprova a orgânica da Inspeção-Geral de Educação.

_____. Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril. Introduce alterações na estrutura do Ministério da Educação em geral e da Inspeção-Geral de Educação em particular.

_____. Decreto-Lei n.º 140/93, de 26 de abril. Altera a orgânica da Inspeção-Geral da Educação.

_____. Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro. Revê novamente as competências e a estrutura organizativa da Inspeção-Geral da Educação.

_____. Decreto-Lei n.º 70/99, de 12 de março. Revê as competências e a estrutura organizativa da Inspeção-Geral da Educação.

_____. Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico.

_____. Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Regulamenta o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

_____. Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro. Define um regime transitório de avaliação do desempenho docente.

_____. Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto. Aumenta a duração do período de vigência do regime transitório de avaliação do desempenho docente.

_____. Despacho n.º 3006/2009, de 23 de janeiro. Define medidas de simplificação do sistema de avaliação do desempenho docente.

_____. Resolução da Assembleia da República n.º 60/2011, de 23 de março. Procede à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 6/2001.

_____. Despacho Interno n.º 8/IGE/86, de 31 de janeiro. Define normas para inspetores em apoio técnico sistemático.

REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES. Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 13 de Agosto de 2009. Altera o estatuto da carreira docente na Região.

_____. Decreto Regulamentar Regional n.º 29/98/A, de 24 de dezembro. Aprova a Lei Orgânica da Inspeção Regional de Educação.

_____. Decreto Regulamentar Regional n.º 21/2002/A, de 26 de julho. Estabelece a orgânica da Inspeção Regional de Educação.

_____. Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2007/A, de 21 de agosto. Introduz alterações na orgânica da Inspeção Regional de Educação.

Recebido em junho de 2011.

Aprovado em novembro de 2011.