

**PRINCÍPIOS ORIENTADORES
SOBRE A ORGANIZAÇÃO
DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO
DO DESEMPENHO DOCENTE**

RECOMENDAÇÕES

N.º 2/CCAP/2008

JULHO DE 2008

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – PRINCÍPIOS E FINALIDADES	3
1. Princípios para a profissão docente na União Europeia	3
2. Perfis e dimensões da profissão docente em Portugal	3
3. Leitura das finalidades e dos princípios subjacentes ao novo quadro legal	4
4. Pressupostos de acção	6
PARTE II – IMPLICAÇÕES PARA A ACÇÃO E RECOMENDAÇÕES	7
1. Sistematizar os elementos da avaliação para simplificar a execução	7
2. Utilizar adequadamente os instrumentos de registo	8
3. Organizar o processo de avaliação centrado no portefólio	9
4. Criar condições para a utilização dos resultados escolares no âmbito da avaliação do desempenho docente	10
5. Centrar a observação de aulas no princípio do acompanhamento científico, pedagógico e didáctico	12
6. Formar com qualidade	13
ANEXO 1 – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Excerto do Decreto-Lei n.º 40/2001, de 30 de Agosto)	15

INTRODUÇÃO

Na fase inicial dos seus trabalhos, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores toma a iniciativa de apresentar alguns princípios, estratégias e recomendações, destinados a “promover a adequada aplicação e utilização do sistema de avaliação do pessoal docente”¹.

Fá-lo com dois objectivos. Em primeiro lugar, encorajar as escolas a uma tomada de consciência de que, no quadro legal, cada escola pode usar a sua autonomia para assumir a sua identidade, conceber a sua estratégia organizativa, escolher e construir os seus procedimentos e instrumentos de avaliação de forma simples, coerente e proporcionada – em consequência, recomenda que cada escola organize um dispositivo de avaliação congruente com o projecto educativo e o plano de actividades da escola. Em segundo lugar, levar ao conhecimento dos decisores políticos alguns aspectos ligados à aplicação do modelo de avaliação instituído que não se revelam adequados ou exequíveis, sugerindo possíveis soluções.

O Conselho considera que, a par das oportunidades que se abrem, como é próprio dos processos de mudança, se corre o risco de a avaliação se constituir num acto irrelevante para o desenvolvimento profissional dos docentes, sem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos, que conviria evitar desde o início.

Esse risco poderá advir da burocratização excessiva, da emergência ou reforço de conflitualidades desnecessárias e do desvio das finalidades formativas e reguladoras que um processo de avaliação do desempenho profissional deve conter. Poderá, ainda, resultar da adopção ou imposição de instrumentos de registo ou de procedimentos pré-concebidos, sem que os interessados tenham recebido a informação necessária ou sido devidamente envolvidos num processo de participação.

Assim, no momento em que as escolas² planificam o processo de avaliação para o ano escolar de 2008-09, deveria cuidar-se não só de contribuir para a clarificação das finalidades desta avaliação e de garantir o seu rigor, mas também de promover a simplificação de procedimentos e a sua apropriação pelas escolas e docentes.

É este o contributo que o Conselho pretende dar ao recomendar algumas metodologias e medidas, reflectindo já informações e preocupações de vária ordem que escolas e docentes lhe têm feito chegar informalmente.

¹ Conforme dispõe a alínea b) do art.º 3.º do Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de Fevereiro (atribuições do CCAP).

² A referência a “escola” subentende, no curso deste documento, a expressão “agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.

Para o efeito, apoiou-se em quadros de referência que enformam as políticas educativas a nível europeu e nacional, tais como: os princípios comuns para a profissão docente; a definição do perfil geral do desempenho profissional comum a educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário; a importância da articulação entre o princípio da autonomia da escola e o da prestação de contas; e outros referentes de natureza científica que a literatura sobre avaliação de desempenho neste domínio vem sistematicamente indicando como mais relevantes.

As recomendações que agora se formulam assentam nestes princípios e na identificação de alguns aspectos estruturantes do modelo de avaliação instituído, que merecem particular atenção. Têm em conta a ruptura que este modelo provoca nas práticas de avaliação até agora existentes, a complexidade das situações de um universo de escolas e docentes com características profissionais e organizacionais muito diversificadas e, ainda, as condições adversas em que o processo se iniciou.

Assim, este documento estrutura-se em duas partes: a primeira parte apresenta o quadro de análise utilizado pelo Conselho e os princípios em que apoiou a sua reflexão, a segunda faz uma leitura interpretativa de aspectos fundamentais do modelo de avaliação, tomando como referência aqueles princípios, de modo a identificar implicações para a acção e, em consequência, formular linhas de orientação e possíveis soluções.

PARTE I – PRINCÍPIOS E FINALIDADES

Esta parte constitui o quadro de princípios e elementos de referência que suportam e fundamentam as orientações e recomendações que neste documento se formulam.

1. Princípios para a profissão docente na União Europeia

A Comissão Europeia desenvolveu, entre 2002 e 2005, com a participação dos Estados membros e de diversos actores educativos, um processo que conduziu à definição de um quadro de referência para a profissão docente, traduzido no documento *Princípios europeus comuns relativos às competências e qualificações dos professores*³.

Neste quadro, a profissão docente requer uma formação inicial de nível superior, multidisciplinar, que valorize a função de ensinar e a prática reflexiva e promova, entre outras finalidades, a compreensão da dimensão social e cultural do processo educativo.

Trata-se de uma profissão exercida num contexto de aprendizagem ao longo da vida que deve reconhecer a importância da aquisição de novos conhecimentos, da capacidade de inovar e de usar evidências como base das suas práticas.

Importa ainda mencionar que as instituições da União Europeia, designadamente o Conselho de Ministros, o Parlamento Europeu e a Comissão Europeia vêm salientando, de forma insistente, que “[...] o investimento na formação de professores e formadores e o reforço da liderança das instituições de educação e formação são cruciais para melhorar a eficiência dos sistemas de educação e formação”⁴.

2. Perfis e dimensões da profissão docente em Portugal

Os princípios que, nesta matéria, têm vindo a ser formulados no plano nacional, particularmente desde 2001, não são, em geral, divergentes dos definidos no âmbito da União Europeia. É o caso da definição dos perfis (geral e específico) do desempenho profissional de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário⁵, recente-

³ European Commission, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2005, [online] http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

⁴ Conselho da União Europeia, “Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade e a coesão social na Europa — Relatório intercalar conjunto de 2006, do Conselho e da Comissão, sobre os progressos realizados no âmbito do programa de trabalho «Educação e Formação para 2010»” in *Jornal Oficial da União Europeia*, C 79, 1.4.2006, p. 8, [online] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:079:0001:0019:PT:PDF>.

⁵ Decretos-Lei n.os 240/2001 e 241/2001, ambos de 31 de Agosto.

mente retomada no Estatuto da Carreira Docente e na legislação complementar sobre avaliação do desempenho docente.

Os perfis de competências mencionados constituem o quadro de referência nacional para a formação inicial e, no entender do Conselho, devem ser também adoptados como orientação geral para a avaliação docente e consolidação do desenvolvimento profissional, em contínua adequação a novos desafios. Estes perfis estruturam-se em função de quatro dimensões⁶: profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

São dimensões fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira, porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa fazer parte da profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe são próprios.

Além disso, resultam de uma visão construída com a participação de diversas organizações e associações profissionais representativas dos docentes, que teve lugar aquando da preparação dos diplomas sobre perfis profissionais. Por isso, deveriam ser entendidas e utilizadas de forma global e integrada, contribuindo para que a avaliação se faça numa abordagem holística de desenvolvimento pessoal e profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da carreira.

3. Leitura das finalidades e dos princípios subjacentes ao novo quadro legal

A leitura que o Conselho seguidamente apresenta dos princípios subjacentes ao modelo de avaliação instituído não constitui uma análise crítica daquele modelo, que a seu tempo não deixará de ser feita com base na apreciação da sua aplicação pelas escolas. Consiste, antes, na identificação dos princípios e elementos estruturantes que enformam este modelo de avaliação e relativamente aos quais o Conselho pretende recomendar, desde já, uma abordagem flexível e estrategicamente inteligente, isto é, que tome na devida conta a visão própria que a escola tem sobre a sua eficácia e a consequente definição das suas prioridades e objectivos, pondo em prática os princípios em que acredita, e prestando contas dos resultados atingidos.

Assim, a lei define claramente que as finalidades da avaliação do desempenho docente visam “[...] a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendiza-

⁶ Ver Anexo 1 deste documento.

gens e proporcionar orientações para o desenvolvimento profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento de mérito e de excelência”⁷.

Define, de igual modo, oito objectivos⁸ de natureza distinta, correspondendo uns ao desenvolvimento da qualidade das aprendizagens e da prática docente e outros à recolha de informação para permitir o desenvolvimento profissional e fundamentar a gestão do pessoal docente. Todos, porém, com o propósito de diferenciar e premiar os melhores desempenhos.

É esta dupla racionalidade – por um lado, o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens e, por outro, a gestão do pessoal docente e da sua carreira, seguindo uma orientação por resultados e exigindo a prestação de contas, com consequências na progressão profissional – que torna, do mesmo passo, delicada e difícil a apreensão do modelo e a compatibilização mútua dos objectivos preconizados. E, para além disso, pode explicar, simultaneamente, a razão pela qual a avaliação formativa não assume a relevância que as duas finalidades centrais da avaliação exigiriam, na medida em que a regulamentação do modelo e o modo como se tem vindo a concretizar se orientam numa lógica que parece valorizar insuficientemente o carácter formativo da avaliação.

Deste modo, o Conselho entende que uma ruptura positiva com as práticas anteriores de avaliação do desempenho docente pressupõe:

- ♦ A adopção efectiva de uma perspectiva avaliativa que conjugue a consecução de objectivos individuais e organizacionais e o desenvolvimento das competências dos docentes, ao serviço do desenvolvimento profissional e da melhoria dos resultados das aprendizagens;
- ♦ A interligação eficaz entre a avaliação individual dos docentes, a avaliação das estruturas intermédias de orientação educativa e a avaliação externa das escolas, bem como a conjugação entre a autonomia das escolas e o dever de prestação de contas;
- ♦ A utilização da avaliação como plataforma para uma aprendizagem ao longo da carreira e como oportunidade para reflexão conjunta e reforço do trabalho cooperativo;
- ♦ Uma visão multidimensional da profissionalidade docente e o recurso a uma pluralidade de fontes de informação e evidência;
- ♦ Uma abordagem realista, progressiva e eficaz, por cada escola, de acordo com as suas condições específicas.

⁷ Conforme dispõe o n.º 2 do art.º 40.º do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira Docente).

⁸ Conforme dispõe o n.º 3 do art.º 40.º do Estatuto da Carreira Docente.

4. Pressupostos de acção

Em face do que anteriormente fica dito, o Conselho define os seguintes pressupostos de acção que alicerçam as recomendações formuladas na Parte II:

- 4.1. **Autonomia pedagógica e organizacional** – Cada escola tem o direito de organizar o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente de acordo com os seus próprios objectivos e opções estratégicas, no respeito pelo quadro legal vigente. Cada escola tem, de igual modo, o dever de prestar contas pela qualidade e eficácia do referido processo.
- 4.2. **Diversificação e adequação aos contextos** – Em cada escola, e em relação a cada docente a ser avaliado, deverá atender-se às diversas especificidades que afectam o desempenho profissional e organizacional, designadamente, o contexto socioeducativo, os níveis de educação e de ensino, as áreas de docência, o percurso profissional docente e outros.
- 4.3. **Participação e responsabilização dos avaliados** – Cabe a cada docente em avaliação, no quadro do referencial legal e das opções e decisões tomadas na escola, apresentar evidências do desenvolvimento do seu percurso profissional, tendo em conta as diferentes dimensões do perfil geral de desempenho profissional⁹.
- 4.4. **Avaliação como processo de regulação permanente** – A avaliação deverá constituir um processo de regulação permanente do desempenho do pessoal docente, construído continuamente e alimentado por elementos que documentem o desempenho profissional e a sua evolução, numa perspectiva formativa.
- 4.5. **Avaliação como processo integrador e contínuo** – A avaliação precisa de se construir e naturalizar como procedimento incorporado na prática dos docentes e não pode depender de regras restritivas e práticas desajustadas do contexto. Nesta perspectiva, considera-se que a avaliação se desenrola num contínuo que acompanha – e permite melhorar ou potenciar – a prática profissional e que integra todas as dimensões que a constituem. Não pode, assim, ser reduzida aos momentos de registo da avaliação sumativa.
- 4.6. **Transparência do dispositivo de avaliação** – A transparência é uma condição do processo de avaliação. Este deve ser decidido e negociado no interior de cada escola, devidamente enquadrado pela legislação respectiva. Resultando da construção participada, de acordo com a realidade de cada escola, o dispositivo de avaliação não pode, por consequência, deixar de ser objecto de conhecimento prévio de todos os intervenientes.

⁹ Decreto-Lei n.º 240/2001, de 31 de Agosto (ver Anexo 1 deste documento).

PARTE II – IMPLICAÇÕES PARA A ACÇÃO E RECOMENDAÇÕES

À luz dos princípios enunciados na primeira parte, dos elementos estruturantes do quadro legal instituído e das preocupações expressas sobre riscos que podem surgir na concretização do processo de avaliação, nesta segunda parte o Conselho apresenta algumas implicações para a acção em resposta a quatro interrogações que, nesta fase de preparação do processo, se colocam com pertinência:

- 1.^a** Como simplificar e tornar mais consistente a aplicação do modelo de avaliação?
- 2.^a** Como utilizar os instrumentos de registo de forma adequada?
- 3.^a** Como organizar o dispositivo de avaliação no quadro legal instituído?
- 4.^a** Como abordar aspectos sensíveis da avaliação: os resultados escolares, a observação de aulas e a formação?

1. Sistematizar os elementos da avaliação para simplificar a execução

O modo como o actual quadro legal interpreta as quatro dimensões da avaliação (apresentadas no anexo a este documento) e define, a partir delas, um vasto leque de “parâmetros classificativos”, “indicadores de classificação” e “itens de avaliação”, nem sempre encontra, na formulação jurídica adoptada, correspondência com os conceitos a que a literatura científica tem chegado nesta matéria, dando lugar a incongruências que evidenciam uma ausência de consistência entre termos e conceitos fundamentais utilizados como referentes da avaliação.

Considerando que, num universo tão diverso e complexo, algumas escolas se podem confrontar com a perplexidade e dificuldade de distinguir o que é fundamental e essencial neste processo e, ainda, que a função nuclear da escola como instituição educativa e dos docentes enquanto profissionais é a promoção das aprendizagens dos alunos,

O Conselho recomenda que:

- 1.1.** As escolas procedam à sistematização e reagrupamento de todos elementos de classificação (“parâmetros”, “indicadores”, “itens”, etc.)¹⁰, através da utilização das dimensões e dos domínios indicados no quadro seguinte, para tornar o processo mais simples e eficaz;

¹⁰ Conforme prevê o Despacho 16872/2008, de 7 de Abril, publicado em 23 de Junho.

A. Dimensão profissional, social e ética (dimensão transversal)	
B. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	
Domínio 1	Assiduidade e cumprimento do serviço lectivo
Domínio 2	Preparação e organização das actividades lectivas
Domínio 3	Realização das actividades lectivas
Domínio 4	Relação pedagógica com os alunos
Domínio 5	Avaliação das aprendizagens dos alunos
Domínio 6	Evolução dos resultados dos alunos, tendo em atenção o contexto socioeducativo
C. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	
Domínio 7	Prevenção e redução do abandono escolar, tendo em atenção o contexto socioeducativo
Domínio 8	Participação na escola
Domínio 9	Participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão da escola
Domínio 10	Relação com a comunidade
Domínio 11	Desenvolvimento de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa
D. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	
Domínio 12	Formação contínua e desenvolvimento profissional*

* Não se limitando apenas à formação em contextos formais, mas desenvolvida no contexto escolar local, tendo em conta a realidade concreta e as necessidades específicas da escola, dos docentes, da turma e dos alunos.

- 1.2. A avaliação final seja feita na perspectiva global de cada dimensão e respectivos domínios, evitando proceder-se a uma segmentação artificial;
- 1.3. Cada escola centre o seu esforço e atenção fundamentalmente sobre a dimensão do desenvolvimento do ensino e das aprendizagens, articulando-a com as restantes dimensões, de acordo com a própria situação particular e a dos respectivos avaliados;
- 1.4. Cada dimensão – operacionalizada nos domínios referidos e seus componentes – seja articulada com os objectivos individuais de desempenho, relacionando-os com o projecto educativo de escola, os projectos curriculares de escola e de turma e outros instrumentos de planeamento e orientação curricular e pedagógica;
- 1.5. Em cada domínio, o número de componentes seja limitado ao estritamente necessário, visto que estes são elementos que servem para clarificar o sentido dos domínios no quadro da respectiva dimensão.

2. Utilizar adequadamente os instrumentos de registo

Os instrumentos de registo são a base empírica para fundamentar as apreciações relativas ao desempenho docente e registar as actividades mais relevantes para a avaliação,

não sendo necessário obter uma lista pormenorizada ou proceder a um escrutínio exaustivo das actividades desenvolvidas. Basta para o efeito uma amostragem ilustrativa que explicita aquilo que foi feito e/ou observado. Nesse sentido, como já foi recomendado¹¹, a criação e adaptação dos instrumentos de registo exige que cada escola pondere até que ponto é relevante, válida e exequível a obtenção de evidências empíricas para responder, de forma simples, às dimensões, domínios e componentes que a escola adoptou.

É preciso clarificar que os instrumentos de registo não são fichas de avaliação. Estas constituem o documento legal onde será registada a avaliação final do processo; os instrumentos de registo são o suporte e a fundamentação que justificam o seu preenchimento.

Deste modo, o Conselho recomenda que:

- 2.1.** Os instrumentos de registo a construir pela escola contenham apenas informação recolhida em diversas fontes, de forma clara, concisa e precisa, documentando vários momentos e várias actividades desenvolvidas no período de avaliação a que se reportam. Não faz sentido que os instrumentos de registo dupliquem a função das fichas de avaliação final;
- 2.2.** Nos instrumentos de registo se crie um campo para anotar os factores situacionais e os aspectos essenciais que permitam descrever o contexto socioeducativo em que o avaliado desenvolve a sua actividade.

3. Organizar o processo de avaliação centrado no portefólio

Na organização local do processo de avaliação pode igualmente proceder-se a uma simplificação e economia processual e à flexibilização de procedimentos.

Tendo em conta:

- ♦ Os resultados da investigação na literatura sobre avaliação do desempenho de docentes, que há muito legitimaram a utilização do portefólio, e a prática de avaliação, que tem provado também a sua eficácia avaliativa e formativa;
- ♦ Que este é um processo de mudança para um paradigma de aprendizagem e desenvolvimento profissional, susceptível de induzir a constituição de comunidades profissionais de aprendizagem ao nível da escola,

O Conselho recomenda que:

- 3.1.** Os pressupostos enunciados no ponto 4 da Parte I, sejam concretizados através de um instrumento, construído por cada avaliado, com as evidências que tes-

¹¹ CCAP, *Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos conselhos pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos no Decreto Regulamentar n.º 2/2008*, Março de 2008.

temunhem o seu desempenho profissional e os juízos sobre esse desempenho, emitidos quer pelo próprio – numa perspectiva de reflexão e de auto-avaliação –, quer pelos responsáveis pela sua avaliação, nos termos e formatos de registo que forem decididos pela escola¹²;

3.2. A adopção deste dispositivo ordenador do processo de avaliação seja da responsabilidade do avaliado, que assegurará o registo continuado e crítico de elementos que documentem o seu desempenho, com a tripla função de:

- a) Reunir o conjunto de elementos que evidenciem o seu desempenho nas diferentes dimensões do respectivo perfil profissional;
- b) Permitir a identificação do nível do desempenho demonstrado;
- c) Constituir um registo do seu percurso, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que a avaliação deve sustentar;

3.3. Esse dispositivo de avaliação, ao admitir vários modos de concretização, revista a forma de um portefólio ou dossiê do docente em avaliação, organizado com base nas quatro dimensões do desempenho profissional. Podem, no entanto, considerar-se outras perspectivas de organização no interior das quatro dimensões – por exemplo, tomar por referência os elementos previstos para a formulação dos objectivos individuais¹³ ou os parâmetros das fichas de avaliação final.

4. Criar condições para a utilização dos resultados escolares no âmbito da avaliação do desempenho docente

Tendo em conta a realidade e cultura existentes nas escolas neste domínio e a circunstância de se tornar necessário criar condições para a utilização dos resultados escolares com segurança, o Conselho concluiu que:

- ♦ A escola tem particular responsabilidade no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, incluindo nesta acepção o sentido restrito que a legislação identifica com a expressão “resultados escolares”;
- ♦ O progresso dos resultados escolares representa a aprendizagem ocorrida entre dois momentos de aferição; o indicador de progresso corresponde à alteração evidenciada nas aprendizagens dos alunos. De momento, não existem instrumentos de aferição para determinar com objectividade o progresso dos resultados escolares

¹² Art.º 6.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

¹³ Art.º 9.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

dos alunos, dada a multiplicidade e complexidade dos contextos em que as aprendizagens se fazem e a natureza de inovação que este factor introduz;

- ◊ Não poderá ignorar-se que no sistema educativo coexistem disciplinas que são objecto de processo de avaliação interna, relativamente às quais não se exerce qualquer tipo de aferição ou controlo externo; outras que são objecto de provas de aferição e de exames nacionais para certificar as aprendizagens; e ainda outras que, pela sua especificidade, não são facilmente objecto de avaliação interna ou externa (como, por exemplo, as que compõem os cursos de educação/formação);
- ◊ A produção de instrumentos de aferição fiáveis e de reconhecida credibilidade científica é uma tarefa complexa e morosa, a desenvolver por instâncias competentes e alheias ao processo de avaliação de desempenho;
- ◊ Torna-se necessária a existência de normas internacionalmente aceites para a produção de testes que atendam à multiplicidade e complexidade referidas, bem como a produção de indicadores de valor acrescentado para a quantificação de progresso dos resultados escolares, para promover a eficácia do sistema sem pôr em causa os princípios e os valores que o enformam, nem permitir a insegurança gerada pela ausência de monitorização isenta e rigorosa;
- ◊ A utilização dos resultados escolares e a análise da sua evolução, para efeito de avaliação de desempenho, não deve desligar-se do contexto particular da turma e dos seus alunos, nem limitar-se, de forma alguma, a uma mera leitura estatística dos resultados;
- ◊ No contexto de complexidade do processo de aprendizagem, não é possível determinar e aferir com rigor até que ponto a acção de um determinado docente foi exclusivamente responsável pelos resultados obtidos, conforme a literatura científica consensualmente refere.

Em consequência, o Conselho recomenda que:

- 4.1.** A melhoria dos resultados escolares constitua, em primeira instância, uma responsabilidade partilhada pela escola e pelo docente;
- 4.2.** Os conselhos de docentes, de departamento e de turma se constituam como instâncias de participação fundamental neste domínio, em diferentes fases do processo, desde a análise e diagnóstico do desempenho escolar da turma e seus contextos à avaliação final dos resultados atingidos;
- 4.3.** Na apreciação da evolução dos resultados escolares para efeitos de avaliação de desempenho, a direcção da escola se apoie nas análises e pareceres dos conselhos de docentes, de departamento e de turma sobre o comportamento dos resultados escolares das turmas que o avaliado leccionou;

- 4.4. A tutela pondere a adopção de medidas pelos serviços centrais do Ministério da Educação com responsabilidades na produção de instrumentos de aferição das aprendizagens e de estatística, destinadas a criar condições para viabilizar, de forma credível e segura, a utilização dos resultados escolares para efeitos de avaliação do desempenho docente;
- 4.5. Seja de igual modo ponderada a adopção de medidas que capacitem os docentes em matéria de avaliação aferida das aprendizagens, de modo a garantir uma utilização correcta dos resultados escolares na avaliação do desempenho docente;
- 4.6. No caso particular da aplicação do processo de avaliação de desempenho ao ano escolar de 2008-2009, o progresso dos resultados escolares dos alunos não seja objecto de aferição quantitativa;
- 4.7. No ano escolar de 2008-2009, cada escola aprofunde os instrumentos de monitorização das aprendizagens, de forma a consolidar uma cultura de avaliação e estar em condições de interpretar os indicadores de resultados escolares, de acordo com critérios e instrumentos a construir.

5. Centrar a observação de aulas no princípio do acompanhamento científico, pedagógico e didáctico

A observação de aulas é um dos elementos mais relevantes dos sistemas eficazes de avaliação do desempenho docente, pelas potencialidades e pelos efeitos positivos que pode ter para romper o isolamento em que a actividade docente tradicionalmente ocorre e criar condições que conduzam a uma melhoria do desempenho profissional.

Considerando que:

- ◇ A observação de aulas é um dos factores mais complexos na transição para um paradigma de avaliação que valorize o desenvolvimento profissional, na medida em que interfere com culturas profissionais sedimentadas e contextos organizacionais frequentemente desfavoráveis;
- ◇ Para que a observação de aulas possa atingir plenamente os seus fins, torna-se necessária a indução de ambientes de confiança e cooperação e a adopção de regimes flexíveis e diversificados de observação;
- ◇ A qualidade da observação requer um observador credível sob o ponto de vista científico e pedagógico-didáctico,

O Conselho recomenda que:

- 5.1.** A observação de aulas se faça no quadro de um processo de acompanhamento científico, pedagógico e didático e de interacção entre avaliadores e avaliados, centrado nas práticas educativas;
- 5.2.** As escolas accionem os dispositivos legais previstos, de delegação de competências ou outros, de modo a garantir a credibilidade científica e pedagógico-didáctica dos avaliadores;
- 5.3.** A actividade de observação, longe de se limitar ao simples preenchimento pelo avaliador de instrumentos de registo, considere uma apreciação global das diferentes componentes de acção pedagógica e suas consequências para a eficácia docente;
- 5.3.** Os processos e resultados gerais da observação das aulas, no que respeita a aspectos específicos de natureza científica, pedagógica ou didáctica, sejam objecto de reflexão conjunta no departamento curricular, conselho de turma e conselho de docentes, respeitando o princípio da confidencialidade e visando a melhoria dos processos e a identificação de necessidades de formação;
- 5.4.** O número e a sequência das aulas a observar sejam acordados entre avaliador e avaliado, em função de critérios a definir pelo conselho pedagógico da escola, garantindo, na medida do possível, a diversidade das observações.

6. Formar com qualidade

No sistema educativo português existem muitos docentes com competências no domínio da supervisão pedagógica e da avaliação de desempenho cuja formação não pode deixar de ser aproveitada. Reconhece-se, contudo, que essas competências não são linearmente transferíveis para o sistema de avaliação inter-pares, dada a filosofia que o enforma e as novas exigências que requer.

Considerando que:

- ♦ Há necessidade de criar condições e conjugar esforços para desenvolver uma prática de avaliação credível, do ponto de vista científico-pedagógico, podendo a formação desempenhar um papel fundamental nesse sentido;
- ♦ A formação não deverá limitar-se a acções de informação e esclarecimento sobre procedimentos legais e burocráticos;
- ♦ As novas orientações sobre avaliação do desempenho e a exigência de uma formação adequada obrigam a ofertas de formação enquadradas em contextos locais e requerem uma perspectiva formativa que encare essencialmente a avaliação como

um instrumento para o desenvolvimento profissional de cada docente e para enraizar uma cultura de responsabilidade;

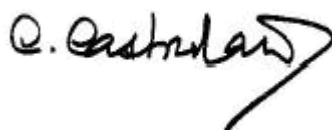
- ◊ Existe uma grande disparidade de situações, no que se refere ao perfil dos avaliadores e, consequentemente, diferenças significativas em termos de necessidades de formação,

O Conselho recomenda que:

- 6.1.** As acções de formação para avaliadores e avaliados sejam objecto de uma rigorosa acreditação prévia, tendo em vista a sua credibilidade científica e pedagógica e considerando a delicadeza e as implicações desta temática;
- 6.2.** Em consequência, seja dedicada especial atenção à formação dos formadores destas acções;
- 6.3.** As acções de formação sejam monitorizadas nos seus processos e resultados, de modo a saber-se até que ponto representam um instrumento de resposta às necessidades específicas dos docentes e das escolas.

Aprovado na Reunião Plenária de 7 de Julho de 2008.

Pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores



Prof.^a Doutora Conceição Castro Ramos
Presidente

ANEXO 1

Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

(Excerto do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto)

Dimensão profissional, social e ética

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.

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

1. O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

2. No âmbito do disposto no número anterior, o professor:
 - a) Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;
 - b) Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino;
 - c) Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente;
 - d) Utiliza correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa;
 - e) Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;
 - f) Promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;
 - g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;
 - h) Assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;
 - i) Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;
 - j) Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

1. O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.
2. No âmbito do disposto no número anterior, o professor:
 - a) Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;
 - b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;

- c) Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;
- d) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;
- e) Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos;
- f) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos;
- g) Cooperar na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

1. O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.
2. No âmbito do disposto no número anterior, o professor:
 - a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;
 - b) Reflete sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
 - c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
 - d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
 - e) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.