

REFLEXÃO SOBRE A LEGISLAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL (1990-2009)

*Ana Sofia Rodrigues Rézio**

RESUMO

A avaliação da qualidade e desempenho dos sistemas educativos nacionais foi ganhando impacto na forma como a educação é encarada pela sociedade, em particular a avaliação docente. Este texto resulta de uma pesquisa sobre a evolução da legislação da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) no período que decorreu entre 1990 e 2009, em Portugal, e formula algumas questões iluminadas por descobertas do campo das neurociências. A ADD foi motivo de grande polémica no seio da comunidade docente, nomeadamente nos anos 2007 e 2008, suscitando inclusivamente movimentos sociais. Por esta razão, foi intenção compreender como surgiu esta forma de avaliação e que alterações foi sofrendo. A investigação dos diferentes documentos legais aqui apresentados é um estudo comparativo quanto aos objetivos, agentes avaliadores e forma de avaliação ao longo dos anos. Relativamente aos objetivos da ADD, conclui-se que, entre 1990 e 1998, as alterações observadas não foram significativas, em contraste com o período de 1998 a 2009. Quanto aos agentes avaliadores, em 1998 se verificou uma alteração das autoridades institucionais, que passaram a ser locais. Acerca da expressão da ADD, em 1998 se registou uma alteração de um restrito leque de menções para outro leque mais alargado. Da análise efetuada, conclui-se que a ADD se subdividiu em dois períodos, de 1990 a 1998 e de 1998 a 2009, e que o sentido do verdadeiro crescimento para os profissionais educativos não está apenas na linha temporal linear de uma carreira, mas sim na capacidade de unir conhecimento e compreensão, consciente e inconsciente.

Palavras-chave: Avaliação do desempenho docente. Objetivos. Agentes avaliadores. Expressão da avaliação. Neurociências.

* Doutora em Educação Matemática pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Mestra em Matemática-Análise Numérica e Matemática Computacional pela Universidade de Lisboa. Licenciada em Matemática Educacional pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e em Matemática Aplicada, ramo de Análise Numérica, pela Universidade de Lisboa. Professora adjunta na Universidade Atlântica. Investigadora no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento. ORCID: 0000-0002-0687-8231. Correio eletrónico: srezio@uatlantica.pt

REFLECTION ON THE LEGISLATION ON TEACHER PERFORMANCE EVALUATION IN PORTUGAL (1990-2009)

ABSTRACT

The evaluation of the quality and performance of national education systems has been gaining an impact on the way education is viewed by society, in particular teacher evaluation. This text is the result of research on the evolution of the legislation on the Evaluation of Teacher Performance (ETP) in the period between 1990 and 2009, in Portugal, and raises some questions illuminated by discoveries in the field of neurosciences. ETP was the subject of great controversy within the teaching community, particularly in the years 2007 and 2008, and even raised social movements. For this reason, it was intended to understand how this form of evaluation came about and what changes it has undergone. The study of the different legal documents presented here is a comparative study, in terms of objectives, evaluation agents and form of evaluation, over the years. Regarding the objectives of the ETP, it can be concluded that between 1990 and 1998 the changes observed were not significant, in contrast to the period from 1998 to 2009. As for the evaluating agents, in 1998 there was a change in the institutional authorities, which became locations. Regarding the expression of ETP, in 1998 there was a change from a restricted range of mentions to a wider range. From the analysis carried out, it can be concluded that the ETP was divided into two periods: from 1990 to 1998 and from 1998 to 2009 and on the other hand, that the meaning of true growth for educational professionals is not only in the linear timeline of a career but in the ability to combine knowledge and understanding, conscious and unconscious.

Keywords: *Teacher performance evaluation. Goals. Evaluation agents. Expression of evaluation. Neurosciences.*

REFLEXIÓN SOBRE LA LEGISLACIÓN DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN PORTUGAL (1990-2009)

RESUMEN

La evaluación de la calidad y el desempeño de los sistemas educativos nacionales ha ido ganando impacto en la forma en que la sociedad percibe la educación, en particular la evaluación de los docentes. Este texto es el resultado de una investigación sobre la evolución de la legislación de Evaluación del Desempeño Docente (ADD) en el período comprendido entre 1990 y 2009, en Portugal, y formula algunas preguntas destacadas por los descubrimientos en el campo de las neurociencias. El DDA fue motivo de gran polémica dentro de la comunidad docente, concretamente en 2007 y 2008, incluso levantando movimientos sociales. Por ello, se pretendía comprender cómo surgió esta forma de valoración y qué cambios ha sufrido. El estudio de los diferentes documentos legales aquí presentados es un estudio comparativo, en términos de objetivos, agentes evaluativos y forma de evaluación,

a lo largo de los años. En cuanto a los objetivos del PDD, se concluye que entre 1990 y 1998 los cambios observados no fueron significativos, en contraste con el período de 1998 a 2009. En cuanto a los agentes evaluadores, en 1998 hubo un cambio en las autoridades institucionales, que pasaron a ser locales. En cuanto a la expresión de ADD, en 1998 hubo un cambio de un rango restringido de menciones a un rango más amplio. Del análisis realizado se concluye que el ADD se subdividió en dos periodos: de 1990 a 1998 y de 1998 a 2009 y, por otro lado, que el significado del verdadero crecimiento para los profesionales de la educación no se encuentra solo en la línea de tiempo lineal de una carrera sino más bien en la capacidad de unir conocimiento y comprensión, consciente e inconsciente.

Palabras clave: *Evaluación del desempeño docente. Metas. Agentes evaluadores. Expresión de la evaluación. Neurociencias.*

1 INTRODUÇÃO

Este texto é produto de uma retrospectiva sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) em Portugal, no período de 1990 a 2009.

Para a construção da pesquisa, foram revistos os documentos oficiais reguladores, e investigaram-se algumas descobertas na área das neurociências. O objetivo foi caracterizar a ADD nesse período temporal, no que respeita a quais objetivos a caracterizavam, quem eram os agentes avaliadores e como se expressava a avaliação de desempenho dos docentes.

A metodologia empregue para o alcance dos objetivos consistiu numa análise qualitativa, documental.

Por um lado, o autor apresenta uma análise pormenorizada da legislação que regulamentava a ADD; por outro, reflete sobre algumas questões que levanta, iluminado pelas descobertas que o campo das neurociências desvendava até ao início do século passado.

2 CONCEITO DE AVALIAÇÃO DOCENTE

Sobre o conceito de avaliação docente, Guba e Lincoln (1989) distinguiram quatro períodos ao longo do século XX. Até aos anos 20, a avaliação dos professores baseava-se na medida dos resultados escolares dos alunos, tratando-se de uma avaliação orientada para a medição. Entre os anos 30 e 50, os professores eram avaliados segundo a verificação da coerência entre os objetivos de um programa e o desempenho dos alunos, definindo-se assim uma avaliação orientada para a descrição. Dos anos 60 aos anos 80, incluiu-se a noção de julgamento no ato de avaliar. Neste período, avaliar significava apreciar o mérito ou valor de algo, ou seja, tratava-se de uma avaliação orientada para a formulação de juízos de valor. Por fim, dos anos 80 aos anos 90, entendeu-se a avaliação como a atribuição de sentido a situações reais influenciadas pelo contexto e pelos próprios intervenientes no processo, tratando-se de uma avaliação orientada para a negociação.

Após este período, em Portugal,

[...] o novo modelo de avaliação dos professores tornou-se uma verdadeira arma de arremesso político e criou uma cortina de fumo que está a dificultar uma análise serena e objetiva das virtualidades da avaliação, num contexto ainda muito marcado por um modelo de administração e gestão legado do pós-revolução do 25 de Abril de 1974 e cuja alteração se anuncia profunda. (SILVA, 2009, p. 45).

Este novo modelo de avaliação, ao tornar mais exigente o desempenho profissional de cada docente, permitiu o reforço da qualidade do trabalho desenvolvido e responsabilizou-o perante uma escola que se pretende mais autónoma e também mais preocupada com a eficácia dos resultados escolares e com a prestação de contas à comunidade. Em 2008, a avaliação encontrava-se alinhada com a (auto)formação permanente dos seus profissionais, estimulando uma cultura de aprendizagem permanente (SANTOS, 2009). Contudo, a avaliação não podia ser vista apenas como algo necessário às escolas. Era necessário avaliar as próprias políticas educativas, bem como a eficácia e eficiência na sua concretização, uma vez que a qualidade da educação não parece ser independente da própria qualidade das políticas que a enformam (GRANCHO, 2009).

As ideias-chave que sustentaram a evolução do conceito de Avaliação, em Portugal, encontram-se, pois, sintetizadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Evolução do conceito de Avaliação em Portugal

Início do Séc.XX	Anos 30-50	Anos 60-80	Anos 80-90	Anos 90-2009
. Medição	. Descrição	. Juízos de valor	. Negociação	. Responsabilização . Eficácia . Prestação de contas

Fonte: elaborado pela autora.

Pode entender-se do quadro anterior, que o regime político em vigor marcou o próprio conceito de avaliação¹. Antes de 1974, este conceito estava conotado com o de um sistema de controlo, característico do passado autocrático, em que um único homem detinha o poder através da medição e descrição do desempenho. Após 1974, esse conceito sofreu alterações em consequência do desenvolvimento de um regime democrático, da introdução dos conceitos de qualidade, eficácia e prestação de contas e das ideias de igualdade e equidade, orientando-se a avaliação para a negociação e juízos de valor.

Desenvolveram-se mecanismos de avaliação em estreita relação com o contexto político mediático no período de 2005 a 2009. Além da importância central que representaram as provas nacionais e internacionais de alunos no desenho das políticas educativas, foram implementados sistemas nacionais de avaliação das escolas e dos professores (ABRANTES, 2010).

Nas décadas que antecederam o referido período temporal, ocorreram grandes mudanças no papel do Estado perante políticas da educação pública, es-

¹ A 25 de abril de 1974, em Portugal, depôs-se o regime ditatorial do Estado Novo, vigente desde 1933, e iniciou-se um processo que viria a terminar com a implantação de um regime democrático e com a entrada em vigor da nova Constituição a 25 de abril de 1976, marcada por forte orientação socialista.

pecialmente através da ação de entidades transnacionais e supranacionais. Em seguida, assistiu-se a um processo de crescente subordinação da educação aos imperativos da economia e a teorias de organização e liderança escolares de caráter empreendedor (LIMA, 2011).

O estado foi produzindo legislação que procurava regulamentar a ADD. Em seguida, tentaremos compreender como é que a legislação foi acompanhando a evolução do conceito de ADD.

3 LEGISLAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: DE 1990 A 2009

Em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em Portugal fez reacender a questão da avaliação de professores associada ao desenvolvimento profissional e progressão na carreira. A mobilidade e progressão na carreira ficaram dependentes dos resultados da formação contínua.

Na Lei n.º 46/1986, Artigo 39, constata-se que “[...] a progressão na carreira deve estar ligada à Avaliação de toda a atividade desenvolvida [...] no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.” (PORTUGAL, 1986, p. 16).

Compreende-se, portanto, que, segundo esta lei, a progressão na carreira dependia da avaliação docente, a qual incidia sobre diversos tipos de qualificações, não só pedagógicas como também científicas e profissionais.

As estatísticas da Educação são um instrumento fundamental para a avaliação, tendo a inspeção escolar a função de avaliar e fiscalizar a educação escolar, como se observa no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Avaliação e progressão na carreira – Lei n.º 46/1986

Impacto na carreira Cap. IV, art. 36	Investigação em educação Cap. VII, art. 50	Instrumentos de avaliação Cap. VII, art. 51	Inspeção escolar (agente avaliador) Cap. VII, art. 51
2. A progressão na carreira deve estar ligada a toda a atividade desenvolvida [...]	[...] destina-se a avaliar e interpretar cientificamente a atividade desenvolvida no sistema educativo [...]	1. As estatísticas da Educação são instrumento fundamental para a avaliação [...]	[...] tem como função avaliar e fiscalizar a realização da Educação Escolar [...]

Fonte: elaborado pela autora.

Até à data de 1989, os professores sentiam-se inseridos num processo que se baseava num sistema de nada consta no registo biográfico, em que a avaliação era de *Bom*² e a progressão na carreira era automática. A reestruturação da carreira docente em 1989 introduziu uma ADD e uma *Avaliação do Mérito* para progressão na carreira como processos diferenciados (FORMOSINHO; MACHADO; FORMOSINHO, 2010). A ADD tinha uma componente de prestação de contas e verificação da conformidade e normalidade mais preocupada com a ausência de efeitos negativos do que com a apreciação de efeitos positivos, centrada num mínimo burocrático possível e num mínimo laboral negociado. Por outro lado, a *Avaliação do Mérito* para progressão na carreira implicava um juízo sobre o nível de atuação do professor e

² Avaliação por conceito.

a avaliação dos seus efeitos positivos, isto é, do impacto da sua atividade. Assim sendo, estas duas formas de avaliação envolviam mecanismos de análise distintos.

O Decreto-Lei n.º 409/1989, de 18 de novembro, faz depender a progressão, já não simplesmente do tempo de serviço, até então considerado como elemento único de qualificação acrescida, agora condicionado pela duração temporal de cada um dos 10 escalões criados, mas também da frequência e aproveitamento de módulos de formação.

O acesso ao 8.º escalão dependia da aprovação em provas públicas, às quais o professor voluntariamente se candidatava, devendo a apreciação do júri focar-se no curriculum do candidato e no seu trabalho de natureza educacional (Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, art.º 36 e Decreto Regulamentar n.º 13/1992, de 30 de junho). Nestas provas o mérito era mais avaliado que o desempenho.

Contudo, porque não se encontrou nestes documentos uma especificação objetiva sobre estes dois conceitos, *Mérito Adequado* e *Mérito Excepcional* e sobre as variáveis que poderiam guiar ou determinar as suas práticas, os docentes ficaram completamente entregues à sua concetualização subjetiva, perguntando-se interiormente: afinal a que é que o mérito deveria ser adequado, aos alunos, a si mesmos, ao sistema, aos parceiros, aos conteúdos, aos resultados?

O Decreto-Lei n.º 409/1989, de 18 de novembro, veio atualizar o regime jurídico estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 184/1989, de 12 de junho, referindo a ADD como imprescindível para a progressão na carreira (QUADRO 3).

Quadro 3 – Decreto-Lei n.º 184/1989, de 12 de junho, e Decreto-Lei n.º 409/1989, de 18 de novembro – Impacto na carreira

Decreto-Lei n.º 184/1989, de 12 de junho Cap. IV		Decreto-Lei n.º 409/1989, de 18 de novembro Cap. I, Art.º 9.º	
Art. 27 - Acesso 4. A promoção depende [...]: Mérito adequado [...]	Art. 29 - Progressão 3. A contagem de tempo de serviço para efeitos de progressão é suspensa quando existam razões fundamentadas em desempenho deficiente de funções [...]	Art. 30 - Mérito Excepcional 1. Os membros do Governo podem atribuir menções de mérito excepcional em situações de relevante desempenho de funções [...]	Art. 9 - Progressão 1. A progressão nos escalões da carreira docente faz-se por decurso de tempo de serviço efetivo prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação.

Fonte: elaborado pela autora.

De facto, sendo a progressão na carreira feita, não só por decurso do tempo de serviço, mas também por ADD, este tempo de serviço podia vir a ser suspenso, caso a ADD não se revelasse eficiente.

Em Portugal, o debate sobre se os professores deviam ser ou não avaliados teve especial impacto no início dos anos 90 do séc. XX, a propósito do modelo de avaliação previsto no Decreto Regulamentar n.º 14/1992, de 4 de julho, que se seguiu ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril.

No Decreto-lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, são então definidos pela primeira vez os objetivos da *Avaliação do Desempenho*, de acordo com os princípios consagrados no artigo 36 da LBSE - SECÇÃO II, Artigo 39. A criação desta categoria

funcional assinala um marco na carreira dos professores – o acesso ao 8.º escalão (Decreto-Lei n.º 139/1990, de 28 de abril).

O novo regime de avaliação considerava professor apenas aquele que estava a lecionar e desvalorizava graus académicos; formação especializada adquirida; percursos pedagógicos profissionais, como formação de professores ou associações pedagógicas, gestão de projetos pedagógicos, participação na investigação educacional, percursos profissionais ligados ao sindicalismo docente e desempenho de cargos de gestão e coordenação na administração educativa. Neste momento a avaliação dos professores apontava para quatro importantes finalidades: a) a prestação de contas do desempenho docente; b) a gestão das carreiras profissionais; c) o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional do ensino; d) a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.

Em 1992, o Decreto Regulamentar n.º 14/1992, reformulado mais tarde pelo Decreto Regulamentar n.º 11/1998, de 15 de maio, veio revelar como a formação, a avaliação e a progressão se associavam, sem se encontrarem necessariamente relacionadas com a valorização das competências profissionais dos docentes.

Em consequência da revisão do ECD (Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro), o regime de progressão na carreira para acesso ao 8.º escalão foi abolido, e o regime de avaliação do desempenho docente foi objeto de algumas reformulações através do Decreto Regulamentar n.º 11/1998, de 15 de maio. No que respeita aos elementos a constar do relatório crítico de autoavaliação de cada docente, as alterações limitavam-se a circunscrever o desempenho ao cumprimento dos programas curriculares.

O Decreto Regulamentar n.º 11/1998 veio redefinir o processo de ADD. Conforme consta do artigo 2.º, do capítulo I, o presente diploma aplica-se à avaliação ordinária e à avaliação extraordinária intercalar a que se referem os artigos 41 e seguintes do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro.

Este novo regime colocava a referência da ADD nos objetivos e indicadores de melhoria fixados pela escola, nomeadamente os que diziam respeito à melhoria dos resultados escolares e à prevenção do abandono escolar (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, art.º 8.º). Associava um perfil de competências do desempenho da docência ao desenvolvimento profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e os objetivos individuais do professor aos documentos instrumentais da autonomia da escola. A ênfase era assim colocada nas potencialidades do professor, em fazer do próprio professor o sujeito da sua formação e em fazer da ação docente o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva, no fundo um encontro entre a teoria e a prática.

Em 2007 foram introduzidas alterações na promoção da carreira docente. Tal como em 1990, a introdução de um mecanismo de promoção numa carreira onde predominasse a progressão foi percebida por muitos professores como uma barreira, que, fazendo dos professores titulares *os bons*, deixa para os *simplesmente* professores a negação dessa qualidade. Houve uma fusão da ADD com a Avaliação do Mérito e é retirada visibilidade ao desenvolvimento do professor

enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, art.º 40, n.º 2). Foi introduzida uma barreira normativa que dificultava aos professores o acesso aos três níveis salariais mais altos da carreira. A finalidade central deste regime de avaliação era a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos. Estabeleceu-se uma relação estreita entre as aprendizagens realizadas pelos alunos e o desempenho profissional dos docentes. O enfoque excessivo nos resultados académicos dos alunos esqueceu outras dimensões da educação escolar, como o facto de que a eficácia do ensino também depende da motivação, do interesse e da aplicação dos alunos.

O ECD dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, e mais tarde substancialmente alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro, cumpriu a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora. Contudo, com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objetivamente num fator de degradação da função e da imagem social dos docentes. Para tal, contribuiu em particular a forma como se concretizou o regime de progressão na carreira que deveria depender do desenvolvimento das competências e da ADD.

A ADD, com raras exceções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo. Nestas condições, a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo, o que permitiu que docentes que permaneceram afastados da atividade letiva durante a maior parte do seu percurso profissional tivessem chegado ao topo da carreira. Sendo indispensável estabelecer um regime de *Avaliação de Desempenho* mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permitisse identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva, o Decreto-Lei n.º 15/2007 introduziu um novo procedimento que, tendo em conta a autoavaliação do docente, não assentava exclusivamente nela. Nesse procedimento, a responsabilidade principal pela *Avaliação* foi atribuída aos coordenadores dos Departamentos Curriculares ou dos Conselhos de Docentes, assim como aos Órgãos de Direção Executiva das escolas, que para a atribuição de uma menção qualitativa teriam de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas e o progresso dos resultados escolares dos alunos, tendo em conta o seu contexto socio-educativo. No sentido de assegurar que se tratava de uma avaliação efetivamente diferenciadora, determinou-se, em termos semelhantes aos do regime aplicável aos funcionários e agentes da Administração Pública, a existência de cinco menções qualitativas possíveis e uma contingentação das duas classificações superiores que conferiam direito a um prémio de desempenho. O mérito era condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores, satisfazendo desse modo um dos objetivos expressos no Programa do XVII Governo Constitucional.

Assim, o legislador dividiu a carreira em duas categorias funcionais, atribuindo ao professor titular algumas funções específicas, até à data, passíveis de serem desempenhadas por qualquer professor (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19

de janeiro, art.º 35, n.º 4), como a coordenação de departamento curricular. A este coordenador competia avaliar os professores que integravam este órgão (art.º 43, n.º 2, a).

Em 2008 foi publicado o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Aqui se explanou sobre matéria relativa à ADD dos docentes integrados na carreira, em período probatório e de contrato, em regime de mobilidade nos serviços, e dos professores titulares que exerciam as funções de Coordenadores do Conselho de Docentes e de Departamento Curricular. Nessa altura, os princípios orientadores da avaliação docente baseavam-se na melhoria dos resultados escolares dos alunos, na melhoria da qualidade das suas aprendizagens e no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Mesmo admitindo que o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes se possa refletir nos alunos, ainda precisaríamos de perceber previamente qual seria verdadeiramente o perfil dum docente capaz de integrar tais desenvolvimentos. Haveria até à data da saída desta legislação documentos ou normas que indicassem claramente como seria um tal perfil? E que fossem o resultado dum debate interno e de pesquisa das instâncias superiores do sistema, sobre o qual pudesse repousar inequivocamente a autoridade da Avaliação? A não haver, este hiato iria ser porta aberta, uma vez mais, para julgamentos subjetivos, ansiedade e competição. O sistema iria julgar quem e o quê? A dúvida foi lançada sobre os docentes na impossibilidade de ser aclarada pelas autoridades criadoras deste tipo de avaliação.

Ventura (2008) identificou alguns obstáculos à implementação do modelo de 2008, tais como ameaça às rotinas, medo da mudança e do desconhecido, corporativismo e receio da competição, aumento de ansiedade e adoção de práticas organizacionais e individuais defensivas.

Seria interessante questionarmos o que é que fica de fora nestes modelos (e processos) de avaliação. O sistema, que é quem produz o modelo, não tem pesquisa nem reflexão sobre questões de toque colocadas pela prática. Por exemplo, um interessante debate poderia ser introduzido sobre *Práticas Generativas*, isto é, como implementar práticas geradoras de mudanças múltiplas nos docentes, nos alunos e no sistema? Isto é algo sobre o qual não existe material de reflexão passível de ser usado. Curiosamente o campo educativo, desde os anos 50 do século passado, tinha começado a ser varrido por sucessivas ideias com potencial inegável para a transformação e melhoramento de práticas. É o caso de Chomsky e a sua *Gramática Generativa Transformacional*. É também de assinalar o papel desempenhado pela Universidade da Califórnia, em Santa Cruz, que, nos finais de 60 e início de 70, constituía um *locus* onde se podiam encontrar muitos profissionais a inovarem com práticas destinadas a chamar a atenção para o facto de o conhecimento se considerar limitado pela estrutura do sistema nervoso e da linguagem. Estes profissionais pegaram no termo *excelência* e não no termo *mérito*, valeria a pena descobrir por quê. Observando a realidade portuguesa, damo-nos conta do atraso do sistema educativo português, pois só em 1998 é possível encontrar na legislação o termo *excelência* e, ainda assim, a seguir ao termo *mérito*.

Ainda durante o ano de 2008, foi publicado o Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio, que visou definir o regime transitório de *Avaliação de*

Desempenho do pessoal docente e respetivos efeitos durante o 1.º ciclo de Avaliação de Desempenho que se concluiu no final do ano civil de 2009.

Mais tarde, o Despacho n.º 20131/2008 estabeleceu as percentagens máximas para a atribuição das classificações de *Excelente* e de *Muito Bom*, tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa das escolas. A observação de aulas e a entrevista individual não tinham carácter obrigatório. Os decretos sucediam-se na tentativa de ir abrangendo todos os elementos implicados na avaliação.

Gomes (2010) realizou um estudo que teve por objetivo a análise dos elementos potenciadores e condicionadores do modelo proposto pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, bem como a sistematização de elementos complementares e/ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspetivavam os professores de uma escola secundária. O estudo permitiu concluir que para os docentes o modelo apresentava dimensões controversas que condicionavam os objetivos do mesmo documento, e a prevalência de questões burocráticas dificultava a sua implementação. Na opinião dos docentes inquiridos, sobressaiu a concordância de todos relativamente à necessidade de uma ADD, tendo alguns participantes evidenciado a avaliação como fator incentivador da melhoria da prática profissional, com reflexos na aprendizagem dos alunos. Alguns se mostraram favoráveis à garantia da progressão dos professores eficazes e do afastamento dos menos eficazes.

Mas deverá dizer-se que julgamentos e crenças desta natureza levariam a uma prática arrogantemente seletiva dos professores, inserindo divisão e julgamento crítico entre eles, sendo as práticas, sobretudo, de cariz individual. Com que bases poderia um professor sugerir ou indicar o afastamento de outros considerados menos eficazes? E mesmo no seio do sistema, onde estão os dados científicos objetivos capazes de determinar sem margem de erro os mais e os menos eficazes?

Em 2009 surge um novo pacote legislativo e, neste sentido, Formosinho *et al.* (2010) expressaram a sua opinião sobre o facto de que, passados vinte anos sobre a primeira reestruturação da carreira docente, a avaliação dos professores continuava a ser debatida, questionando-se a necessidade e a pertinência da compreensão das diversas perspetivas do que é ser professor. Permanecia a dificuldade em encontrar uma forma de concretização da ADD que reunisse consenso generalizado, dadas as divergências entre os papéis respetivos da ADD e da Avaliação do Mérito e as dificuldades em encontrar uma avaliação eficaz e legitimada dos aspetos essenciais da docência.

Em 2008 e 2009, o enfoque do debate sobre a ADD não se centrava já sobre a necessidade de avaliação dos professores, mas sim, fundamentalmente, no modelo de avaliação do desempenho e tomava como referência o regime aprovado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, na sequência da alteração do ECD em 2007 (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

O novo ECD revelava que, no centro das políticas educativas, estavam a promoção do sucesso escolar, a prevenção do abandono escolar, a melhoria da qualidade das aprendizagens e os professores, como principal recurso de que a sociedade portuguesa dispunha. Este estatuto considerava que a valorização social dos professores se alcançaria através de um regime de progressão na carreira do qual

dependesse o desenvolvimento de competências e a ADD. Assim, fez da atividade letiva um elemento importante da docência e da diferenciação de funções a base para o incentivo. Fez ainda da motivação dos professores um motor de aperfeiçoamento das suas práticas docentes e do seu empenho na vida e organização da escola. Considerou a ação docente como o elemento fulcral em cada escola para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Importa, pois, perceber mais detalhadamente, como evoluíram os objetivos desta ADD, quais os agentes avaliadores intervenientes no processo de avaliação e ainda como foi expressa esta avaliação no período aqui contemplado.

4 OS OBJETIVOS DA ADD

Em 1990 foram publicados por Decreto-Lei os primeiros objetivos da ADD. Mais tarde, em 1998, acrescentou-se a estes a *melhoria da qualidade da Educação através do Desenvolvimento Pessoal e Profissional do docente*.

Em 2007, a *melhoria da qualidade da educação* foi substituída pela *melhoria dos resultados escolares dos alunos e qualidade das suas aprendizagens*. Acrescentaram-se aos objetivos já existentes três novos objetivos na avaliação: *diferenciar e premiar os melhores profissionais, promover o trabalho de cooperação entre os docentes*, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares, e *promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade*.

Um ano mais tarde, em 2008, os objetivos foram reformulados, mantendo-se os anteriores e introduzindo-se novos: a *redução do abandono escolar*, a *prestação de apoio à aprendizagem dos alunos*, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, a *participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada*, a *relação com a comunidade* e a *participação e a dinamização de projetos*.

Em ordem à comparação dos objetivos da avaliação e à forma como evoluiu a apresentação desses objetivos, segundo o foco do legislador, podemos formular algumas conclusões. O discurso inicial, com a tónica na valorização docente nos anos 1990, evoluiu em 1998 para um discurso focalizado na qualidade da educação. Os objetivos definidos nos anos 1990, exclusivamente centrados nos docentes, expandiram-se, passando a centrar-se na qualidade da educação, nas necessidades da comunidade e na necessidade de adequação da organização do sistema educativo. O foco do legislador, em 2007, alterou-se substancialmente, trazendo a formulação de um sistema de mérito e reconhecimento e colocando a tónica na necessidade de diferenciar e premiar docentes. As exigências da melhoria da qualidade da educação, segundo o foco do legislador, teriam como consequência a melhoria dos resultados escolares. A excelência e a qualidade de serviços são exaltadas, e a cooperação, necessária à melhoria de resultados, não é esquecida.

Mas a excelência, que já estava no foco de muitos educadores do norte da Europa e da América desde a segunda metade do século XX, não é algo surgido do nada e subitamente exigido como imagem de marca dum qualquer educador em qualquer sistema de ensino. A excelência é, sobretudo, uma ideia triádica que compromete e envolve a dimensão espaço temporal, e o educador/professor é capturado por ela ao longo do passado, do presente e do futuro enquanto profissional que está, não só disseminando conhecimento, mas também ele próprio in-

tegrando conhecimento. Só quando um profissional/educador integra os saberes que vai transmitir, ganha a autoridade interna, que é a base da excelência.

Desde 1915, com Einstein, um novo paradigma veio revolucionar o campo, exigindo uma reorganização dos saberes ligados às várias áreas e disciplinas. O sistema de ensino português sofre duma necessidade aguda de atualização, cem anos depois. Ilustra-se com alguns aspetos:

- a) nos anos 1970 - Edward Matchett criou o *Método Imediato de Aprendizagem* e apresentou o termo *Educação Neural*. A sua influência cresceu até ao final do século XX, apresentando uma nova inteligência ao virar do século. A nova inteligência que anunciou a ascensão do hemisfério direito foi forjada por ele, enquanto usava a equação metafórica 5M: *Making* (M1), *Media* (M2), *plus Matter* (M3), *Meaningful* (M4), *In a Moment* (M5);
- b) nos anos 1980 - Bohm (1985) descartou a ideia de psicossomático e apresentou uma atualização ao novo paradigma einsteiniano com o termo *soma-significância*. Ele e Niels Bohr evidenciaram o termo *meaning* como uma pedra de toque capaz de fazer a diferença, em ordem a uma nova compreensão. Ora, entre nós, e até hoje, 2020, o termo *meaning* não tem nenhum lugar especial em educação, pois não entra nem nos conteúdos (é visto apenas como algo a ser consultado nos dicionários) nem nas metodologias. Bohm (2007) demonstrou na prática e na teoria que a Física era a portadora do novo *Mapa do Conhecimento*;
- c) nos anos 1990 - é anunciada nos Estados Unidos a década do cérebro. Há uma explosão de novos temas e autores relevantes para o campo educativo. Provavelmente uma das ideias mais originais e pertinentes que surgem é a descoberta de itens de grande peso educativo, como Goleman (1996) com o conceito de *inteligência emocional*, e, como é óbvio, o tema é tão importante que não basta inseri-lo em alguns dos itens dos programas curriculares. Como se fosse apanhado em falta, o sistema educativo português inseriu-o e colou-o repentinamente nos conteúdos, mas não tratou, e ainda não está a tratar, a Educação Emocional como uma questão central e de fundo;
- d) nos anos 2000 - no final dos anos 1990 e na entrada do milénio, as neurociências inspiraram muitos educadores a aprofundar as práticas e a responder a muitas questões que estão em aberto ainda nos dias de hoje. Falamos da necessidade de potenciar as aprendizagens usando os potenciais cerebrais, descobrindo como o cérebro funciona e criando metodologias mais apropriadas a cada ramo de ensino.

Outra grande questão em aberto é a necessidade de evitar engavetar os saberes usando paradigmas disciplinares e multidisciplinares. Portugal inovou, ao juntar em 1994, no Convento da Arrábida, um filósofo (Edgar Morin), um artista (Lima de Freitas) e um físico (Basarab Nicolescu). Desse encontro saiu o *Manifesto da Transdisciplinaridade*, publicado por Nicolescu (2000). Mas, passados 20 anos, como é que as questões disciplinares estão a ser abordadas? Como é que o sistema educativo está a conduzir e liderar as novas tendências? Como é que o sistema está a tratar o *transhumanismo*?

Para avaliar, precisamos de olhar o passado, o presente e o futuro. Precisamos de uma visão não só retrospectiva, mas prospectiva. Precisamos de saber claramente de onde vimos (de que práticas, de que conceitos, de que modas) e para onde vamos (que tendências, caminhos e que desafios temos pela frente). Como podemos ficar conscientes daquilo que Nicolescu (2000) chama a *Evolução Transdisciplinar da Educação*? Como é afinal educar para o século XXI? Ou continuaremos a falar de avaliação como se estas questões não existissem ou respeitassem a um mundo à parte?

Ao que parece assim tem sido.

De 1990 a 2008, os objetivos evoluíram mais para julgar profissionais e aliciá-los para a carreira e para o estatuto do que para levá-los a integrar conhecimentos adquiridos e acumulados.

Em 2008, a legislação incentivou, de forma específica, a auto-organização do avaliado (através da autoavaliação), a negociação (através de acordos) e a autorresponsabilização dos avaliados e dos avaliadores. A melhoria dos resultados escolares dos alunos referenciada em 2007 foi então complementada com exigências de redução de abandono escolar e prestação de apoio a alunos com dificuldades. Os docentes em avaliação teriam obrigatoriamente de responder pelas suas capacidades de participação na escola, de dinamização de projetos e atividades, pela qualidade da sua relação com a comunidade e pela sua capacidade em auto-organizar formação contínua que se ajustasse ao plano de desenvolvimento pessoal.

5 OS AGENTES AVALIADORES NA ADD

Em abril de 1990, é responsabilidade da Inspeção Geral de Ensino o acompanhamento global do processo de ADD. Definiu-se a constituição de um Júri de Avaliação de âmbito regional, composto por um representante da Direção Regional de Educação respetiva, que preside, um representante do Órgão Pedagógico do Estabelecimento de Educação ou de Ensino do docente e um representante da Delegação Regional da Inspeção-Geral de Ensino, na área pedagógica.

Este júri evoluiu em 1998 para uma Comissão de Avaliação com a seguinte composição: um elemento designado pelo respetivo Diretor Regional de Educação, que presidia, um docente designado pelo Órgão Pedagógico do Estabelecimento de Educação e um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação.

Mais tarde, em 2007, estabeleceram-se como avaliadores: o Coordenador do Conselho de Docentes ou do Departamento Curricular ou os professores titulares que por ele fossem designados quando o número de docentes a avaliar o justificasse, um inspetor com formação científica na área departamental do avaliado, designado pelo Inspetor-geral da Educação, para avaliação dos professores titulares que exercessem as funções de coordenação do conselho de docentes ou do Departamento Curricular e o Presidente do Conselho Executivo. Em cada escola ou agrupamento de escolas, passou a funcionar a Comissão de Coordenação da Avaliação constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico, que a coordenava, e mais quatro membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular. Foram também regulamentadas as competências de cada um. Em janeiro de 2008, por decreto regulamentar, definiram-se os parâmetros classificativos na avaliação

efetuada pelo coordenador do departamento curricular. Procurou-se uma visão de conjunto relativamente à forma como evoluiu a legislação quanto ao peso ou relevância dos agentes avaliadores. Em 1990 a avaliação centrava-se mais sobre autoridades institucionais hierárquicas (um representante da DGE e um representante da DRI) do que sobre autoridades (ou agentes) locais (um representante do OPE) – na relação de dois para um. Em 1998, assistiu-se a uma tendência para uma distribuição e descentralização do poder atribuído aos agentes avaliadores: um elemento representante da DRE e um elemento inserido localmente (ou personalidade de mérito reconhecida pelo avaliado) – na relação de um para um. Em 2007 a tendência para a descentralização do poder acentuou-se. O peso dos agentes avaliativos locais era então maior do que o dos representantes hierárquicos institucionais, na relação de cinco para um.

Em 2008 a descentralização agravou-se ainda mais, sob a forma de responsabilização dos atores locais. A coordenação do processo de ADD repousou sobre um agente local: o presidente do Conselho Pedagógico. Esta descentralização atribuía a quem avaliava mais poder, maior responsabilidade nos processos de coordenação-decisão e maior objetividade relativamente ao que era exigido aos docentes (através da regulamentação de competências).

6 EXPRESSÃO DA AVALIAÇÃO NA ADD

Em 1990, os docentes eram avaliados com as menções de *Não Satisfaz*, *Satisfaz* ou, com carácter excecional, com a menção de *Excelente*. Em 1998, esta graduação foi corrigida, introduzindo-se as menções qualitativas de *Bom* e *Muito Bom*. Em 2007 surgiu a maior alteração de todas no que diz respeito à *Expressão da Avaliação*, definindo-se um novo sistema de classificação, onde constavam as menções qualitativas de *Insuficiente*, *Regular*, *Bom*, *Muito Bom* e *Excelente*. Foram ainda fixadas as percentagens máximas para a atribuição das classificações de *Muito Bom* e *Excelente*, por escola não agrupada ou agrupamento de escolas.

Quando comparadas as Expressões da Avaliação ao longo dos crescentes anos e analisadas quais as suas características que justificavam certa atribuição, são várias as conclusões que se podem tecer. A *Expressão da Avaliação* apresentava em 1990 uma escala qualitativa com um leque restrito de menções que permitiam uma avaliação de carácter geral. Não havia uma ligação evidente entre os *objetivos de Avaliação* definidos em 1990 e as *Expressões de Avaliação* utilizadas. Os objetivos *Aperfeiçoamento Docente* e *Valorização Docente* não apresentavam contraste com estas expressões, mas os objetivos *Eficácia Profissional*, *Detetar Fatores de Rendimento Profissional* e *Facultar Indicadores de Gestão* indicavam que, no domínio avaliação, germinavam ideias que poderiam vir a acelerar-se. Na realidade, passados oito anos, o leque das menções qualitativas alargou-se, e mais dois níveis de diferenciação foram acrescentados, *Bom* e *Muito Bom*. Contudo, há algo que se manteve: o nível superior da escala qualitativa só seria contemplado mais uma vez a título excecional (Avaliação Extraordinária). Nove anos decorridos, e a alteração apresentou-se radical. O carácter geral das menções qualitativas desapareceu. Estas deviam responder à necessidade de especificar contribuições relevantes para o sucesso dos alunos e qualidade das aprendizagens. O mérito era exaltado e reconhecido. A fronteira entre as duas menções inferiores e a seguinte

era apenas transposta pelos docentes que respondiam a exigências mínimas de 95% de presença nas atividades letivas.

7 CONCLUSÕES E REFLEXÕES

Pode dividir-se o período decorrido entre 1990 e 2009 em dois subperíodos. De 1990 a 1998, os *Objetivos* da ADD focavam-se num eixo comum, o da melhoria da qualidade da educação, não deixando transparecer uma estreita relação com a *Expressão da Avaliação*, que apresentava características genéricas. Os agentes avaliadores eram representados por autoridades institucionais e não locais.

No período que se seguiu, de 1998 a 2009, as alterações foram evidentes. Os *Objetivos* da ADD ilustravam a atenção dada à promoção, cooperação, excelência e qualidade da educação e relacionavam-se com a *expressão da avaliação*, que passou a contemplar mais e diferentes níveis de qualificação. Assistia-se a uma descentralização do poder avaliativo que passou a ser atribuída aos Conselhos Pedagógicos das escolas.

A avaliação de desempenho docente é, hoje em dia, de um modo geral, encarada como uma estratégia que promove a eficácia dos sistemas de ensino; contudo, a implementação de modelos avaliativos focados em conciliar o desenvolvimento profissional dos professores com a melhoria e qualidade das aprendizagens dos alunos tem gerado discussões em torno dos propósitos e dispositivos legais da avaliação de desempenho (GONÇALVES; MELÃO, 2014).

Num estudo desenvolvido por Alves e Figueiredo (2011), os docentes entrevistados acerca do enquadramento legislativo de 2007/2008 consideraram este modelo de ADD essencialmente dirigido para o controlo e a prestação de contas, mostrando-se descrentes com o valor formativo do processo, porque consideravam que este não só não promovia um desenvolvimento profissional sustentado, como ainda procurava responder ao desígnio económico da quantificação do que fazemos.

E por que é que o controlo e a prestação de contas fomentam o descrédito?

Porque o legislador não se deve contentar com a avaliação retrospectiva, agora cheia de todo tipo de *Expressões* (desde *Não Satisfaz* a *Excelente*), mas deve saber que o campo tem de tornar-se consciente da dimensão prospetiva. Aqui, contudo, teríamos que fazer de novo uma atualização. Trata-se de um *upgrade* que mostra que o sentido do verdadeiro crescimento para os profissionais educativos não está apenas na linha temporal linear duma carreira, mas está na capacidade de unir conhecimento e compreensão, consciente e inconsciente. E quanto a isto, perfilam-se boas e más notícias. As boas notícias são que muitos profissionais, desde os anos 1970, com a liderança de Gordon Lawrence, começaram a levar a sério o trabalho com o inconsciente (verificou-se a introdução da *Matriz dos Sonhos* no Instituto de Relações Humanas de Tavistock, como uma ferramenta cognitiva poderosa para a transformação do pensamento). As más notícias são que, para muitos, esta dimensão ainda está somente naquilo que é chamado currículo oculto, uma vez que não é conhecido nem valorizado em todos os níveis da Educação (com exceção da Educação de Adultos).

Este ponto também nos faz lembrar uma dolorosa realidade: muitos profissionais acumularam conhecimento (em currículo oculto) que os próprios finan-

ciaram, e o sistema nem se apercebeu, mas foi graças a isso que se tornaram profissionais de mão cheia. Não só o sistema não deu por nada, como isso não contou, nem conta, para avaliação. Por que teria o legislador perdido este foco?

Será interessante analisar como evoluiu a ADD nos anos que se seguiram. Será que veio a incorporar novas tendências, estimuladas pelas descobertas das neurociências?

Lawrence (2007) refere a importância de explorar o pensamento sistémico e o inconsciente social e alerta-nos para conhecermos as diferenças entre *Políticas de Salvação* e *Políticas de Revelação*. O contraste é notório, ou acreditamos que algum legislador, seja ele quem for, pode trazer para a avaliação finalmente a equidade e justiça que tanto desejamos ou nos responsabilizamos por encontrar em grupos da comunidade que servimos, uma oportunidade para cocriar o ensino, e isso requer nada mais que nós mesmos (BLAKE, 2008).

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 53, p. 25-42, 2010. DOI: 10.35362/rie530555. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/555>. Acesso em: 3 jul. 2021.

ALVES, M.; FIGUEIREDO, L. A Avaliação de desempenho docente: quanto vale o que fazemos? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 33, p. 123-140, 2011. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Alves.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

BLAKE, A. *The supreme art of dialogue structures of meaning*. Charles Town: DuVersity Publications, 2008.

BOHM, D. *O pensamento como um sistema*. São Paulo: Madras Editora, 2007.

BOHM, D. *Unfolding meaning*. London: Routledge, 1985.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. O. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates, 1996.

GOMES, M. C. *Avaliação do desempenho docente: objectivos e controvérsias*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1155>. Acesso em: 3 jul. 2021.

GONÇALVES, M.; Melão, N. Avaliação de desempenho docente na perspetiva dos diretores escolares: um estudo empírico. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, Lisboa, n. 22, p. 165-190, 2014. DOI: 10.7559/gestaoedesenvolvimento.2014.262. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/262>. Acesso em: 3 jul. 2021.

GRANCHO, J. Avaliação e autonomia das escolas. In: RUIVO, J.; TRIGUEIROS, A. (coord.). *Avaliação de desempenho de professores*. Torres Novas: Associação Nacional de Professores, 2009. p. 25-34.

- GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. London: Sage, 1989.
- LAWRENCE, W. *Infinite possibilities of social dreaming*. London: Karnack Books, 2007.
- LIMA, L. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, p. 08-26, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin Editores, 2000.
- PORTUGAL. *Lei n° 46, de 14 de outubro 1986*. Lei de bases do sistema educativo. Portugal: Assembleia da República, 1986. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?p_p_state=maximized. Acesso em: 3 jul. 2021.
- SANTOS, A. Avaliação de professores em Portugal. In: RUIVO, J.; TRIGUEIROS, A. (coord.). *Avaliação de desempenho de professores*. [S. l.]: Associação Nacional de Professores, 2009. p. 13-24.
- SILVA, J. (2009). A avaliação de professores e o desenvolvimento das lideranças intermédias nas escolas. In: RUIVO, J.; TRIGUEIROS, A. (coord.). *Avaliação de desempenho de professores*. [S. l.]: Associação Nacional de Professores, 2009. p. 45-60.
- VENTURA, A. Avaliação do desempenho e melhoria dos resultados dos alunos. In: ENCONTRO TEMÁTICO AUTONOMIA DAS ESCOLAS E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE, 1., 2008, Aveiro, Portugal. *Anais [...]*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

Recebido em: 18 out. 2020

Aceito em: 12 maio 2021