
A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Quanto vale o que fazemos?

Maria Palmira Alves* & Luísa Lobão Figueiredo**

Este texto apresenta os resultados de uma investigação de natureza qualitativa, cujo objectivo fundamental é conhecer de que forma os professores se organizaram para responder às exigências normativas do novo modelo de avaliação de desempenho dos docentes (ADD). O estudo foi desenvolvido num agrupamento de escolas no Norte do País, com um grupo de dez professores com vasta experiência de ensino na área da especialização (Educação Especial). O principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada, com recurso à técnica de análise de conteúdo para a análise de dados. Os entrevistados consideraram este modelo de ADD essencialmente dirigido para o controlo e a prestação de contas e manifestaram descrença no valor formativo deste processo, porque não permitirá encontrar caminhos adequados a um desenvolvimento profissional sustentado mas, preferencialmente, responder ao desígnio económico de quanto vale o que fazemos?

Palavras-chave: avaliação de desempenho docente, desenvolvimento profissional, prestação de contas

Introdução

A prática avaliativa assumiu, nos últimos anos, um protagonismo evidente em diferentes sectores, com uma abrangência crescente ao nível das políticas e das práticas educativas. Numa visão holística das políticas educativas, perspectivamos os paradigmas adoptados num quadro internacional ditado pelas leis da globalização, que determina a obrigatoriedade de adesão a uma cultura

* Instituto de Educação, Universidade do Minho (Braga/Portugal).

** Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia (Peso da Régua/Portugal).

de avaliação. Pacheco e Flores (1999) consideram que resulta dos propósitos globais de melhoria da escola, em que conceitos como eficiência e eficácia, associados à competitividade e produtividade são dominantes nos discursos de reforma educativa, sendo a avaliação «acionada como suporte de processos de responsabilização ou de *prestação de contas* relacionados com os resultados educacionais» (Afonso, 1998: 116).

No contexto educativo, a avaliação tem-se ampliado aos currículos e programas, escolas, aprendizagem dos alunos e profissionais da educação. Não obstante ser um problema «não só difícil mas, também, de uma certa maneira, explosivo» (Hadji, 1995: 27), a avaliação dos docentes é hoje uma questão incontornável:

a partir do momento em que se admite no domínio das «coisas» da educação, como de uma maneira geral no campo das práticas sociais, a necessidade de avaliar, não se vê como é que os professores possam escapar a essa regra geral. (*ibidem*: 27)

A alteração ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro) surgiu como um «imperativo político», prevendo um cenário de mudança relativamente à avaliação de desempenho dos docentes (ADD), conforme consta do preâmbulo, tornando-se assim «indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva», considerando, ainda, que «a definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores».

O modo como os professores perspectivam este modelo de ADD terá influências significativas na organização do seu trabalho. O estudo que apresentamos, embora com limitações inerentes à sua natureza qualitativa, procura responder a este questionamento.

1. Contextualização normativa da avaliação de desempenho docente

No Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, assume-se como imperativo político a necessidade de alteração do Estatuto da Carreira Docente (ECD), relevando que «o trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui certamente o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens», pelo que é «indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva» (Preâmbulo).

Sobre o processo de ADD, o ECD define como objectivos gerais melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens e facultar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, através do reconhecimento do mérito e da excelência.

No entanto, a estrutura processual do modelo, demasiado burocratizada porque essencialmente recorrente da utilização de «instrumentos de registo normalizados» (nº 2 do art. 44º), que mais não são do que «fichas de avaliação e auto-avaliação, aprovadas por despacho do membro do Governo» (nº 3 do art. 44º), leva-nos a considerar não serem efectivamente esses os objectivos reais da avaliação por não se enquadrarem numa lógica de desenvolvimento profissional que, sustenta Fernandes (2009), deveria ser orientada para uma avaliação de natureza formativa, com a participação dos professores em todos os momentos e para uma relação contratual, não impositiva, entre o avaliador e o avaliado. Será uma avaliação contextualizada que incentiva os professores a apreciarem criticamente o seu próprio trabalho, ou seja, a auto-avaliarem o seu desempenho.

A sequência processual definida no art. 44º mostra que a avaliação é, efectivamente, feita nos dois primeiros momentos, correspondentes às fases de preenchimento das fichas de avaliação por parte do coordenador do departamento e do órgão de direcção. A terceira fase, preenchimento da ficha de auto-avaliação, terá uma utilidade duvidosa, dado ser apreciada posteriormente à proposta de classificação e respectiva validação e, apesar de constituir «elemento a considerar na avaliação de desempenho, os seus resultados não são vinculativos para a classificação a atribuir» (nº 4 do art. 17º do Decreto Regulamentar nº 2/2008).

A forma como é referencializado o processo de ADD é outro factor que permite problematizar sobre «a consistência e o rigor dos processos e dos resultados» em termos nacionais, uma vez que os referentes são estabelecidos ao nível do agrupamento ou escola não agrupada (art. 8º do Decreto Regulamentar nº 2/2008), dado que o grau de cumprimento dos objectivos individuais «constitui referência essencial da classificação atribuída» (art. 10º). Estes objectivos são fixados «de modo a aferir o contributo do docente para a concretização» (nº 1 do art. 9º) dos «objectivos e metas fixados no projecto educativo e no plano anual de actividades» (nº 1 do art. 8º). Segundo Alves e Reis (2009: 195), estes «documentos de gestão pedagógica apresentam grandes fragilidades, revelando-se de tal forma inconsistentes em termos de conteúdo e abrangência, que uma indexação às suas novas e acrescidas funções se mostrou em alguns casos impraticável». Assim, dificilmente os referentes construídos nos diversos agrupamentos ou escolas serão de amplitude constante em todo o País, o que conduzirá a diferentes níveis de exigência, em função da escola em que o professor presta serviço.

A relação entre aspectos qualitativos e quantitativos na avaliação é, também, essencial. Sendo os objectivos fixados para a ADD de ordem qualitativa, à partida reflectiriam uma tendência de avaliação em termos igualmente qualitativos, com enfoque no processo. No entanto, todo o processo de avaliação definido no ECD parece estruturado para responder à questão: «quanto vale? (o que fazemos)», utilizando «ferramentas de avaliação produzidas como aparelhos de medição, de quantificação», em que «avaliar é situar numa escala de “valor”» (Bonnio & Vial, 2001: 48), cujo protótipo é a notação de um a dez, remetendo para a tendência de medição do desempenho. A utilização de termos como número, escala, média, pontuação, diferença, grau, ponderação, percentagens, fórmula

de cálculo, média aritmética, multiplicação e contabilização perspectivam a quantificação. Acresce que a menção qualitativa em que é expressa a avaliação é definida em função de uma escala numérica (art. 46º do Decreto-Lei nº 15/2007 e art. 21º do Decreto Regulamentar nº 2/2008).

Globalmente, a estrutura legal do modelo de ADD, ao contrário do que os preâmbulos, introduções e objectivos possam querer fazer crer, remete para um modelo de produto, acentuatadamente certificativo, orientado para uma lógica de prestação de contas para com os superiores hierárquicos, que detêm o poder de condicionar, ou não, a progressão na carreira, em função dos resultados obtidos, de recomendar actividades de remediação, treino ou formação, no sentido de promover a melhoria do desempenho do docente ou, em última análise, dispensar a sua prestação ao serviço da escola. Sanches (2008: 178) considera que «a preocupação excessiva em quantificar o mérito profissional, através do preenchimento de grelhas complexas carregadas de números e fórmulas, de modo a controlar a progressão profissional dos professores, rapidamente desbaratou aquela pia intenção» de articulação entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional.

2. Uma perspectiva dicotómica da avaliação de professores

A avaliação de desempenho docente assenta, fundamentalmente, em duas perspectivas: a do desenvolvimento profissional e a do controlo, ou, na terminologia de Day (2001: 150) «uma orientada para o processo, outra para o produto». Esta visão dicotómica da avaliação é ilustrada singularmente por Barbier (1990: 8):

Tudo se passa como se, à volta da ideia de avaliação, se tivesse construído um espaço ideológico, estruturado por dois pólos: um pólo negativo organizado em torno das noções de repressão, selecção, sanção e controlo, e um pólo positivo organizado em torno das noções de progresso, mudança, adaptação e racionalização.

Veloz (2000) aponta como objectivos básicos da avaliação dos professores a responsabilidade e o desenvolvimento profissional, apesar de McLaughlin (1997, cit. in Pacheco & Flores, 1999: 167) considerar que «a avaliação dos professores não produz mais responsabilidade nem melhoria da prática nas escolas», razão por que De Ketele (2010) advoga que se deve falar mais de desenvolvimento profissional e de avaliação do ensino do que de avaliação dos professores, assumindo a avaliação duas posturas: a de controlo e a de reconhecimento que, seguidamente, analisamos.

2.1. A postura de reconhecimento

A postura de reconhecimento fomenta o desenvolvimento profissional, pois a avaliação deve partir dos efeitos das práticas e não das próprias práticas, de tal modo que a partir dos efeitos se

possa remontar ao impacto, processo fundamental para maior consciencialização das acções do docente e de todos os demais actores do processo de ensino-aprendizagem. Na óptica do desenvolvimento profissional, a avaliação tem como principal preocupação reunir informação que permita ajudar a crescer os professores que são, no mínimo, competentes. O desenvolvimento profissional é, para Pacheco e Flores (1999: 168), «um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira», a que acrescentaríamos a posição de Fullan (cit. in Marcelo, 1999: 27) que o entende como «um projecto ao longo da carreira», pois é uma «aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem». Nesta perspectiva de actividade contínua, Paquay (2004: 23) considera que «uma avaliação regular das competências dos professores e, sobretudo, das suas necessidades (individuais ou colectivas) permite fixar as prioridades para a sua formação contínua». Por seu lado, Duke e Stiggins (1997: 166) consideram que o desenvolvimento profissional é «o processo, ou processos, através do(s) qual(is) professores minimamente competentes vão adquirindo níveis mais elevados de competência profissional, alargando a compreensão que têm de si mesmos, do seu papel, do contexto e da carreira». Relativizando tudo em função de cada experiência particular, Day (2001: 15) entende que «o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente», pelo que a avaliação só contribuirá para o desenvolvimento profissional «se cada docente nele se envolver activamente, se a mudança resultante desse desenvolvimento for interiorizada e se houver participação e sentido de posse do professor nos processos de tomada de decisões sobre a mudança» (*ibidem*: 153-155).

Assim, torna-se evidente que o sucesso da avaliação não depende apenas do próprio processo avaliativo, embora seja importante, mas que para ele podem concorrer, positiva ou negativamente, a cultura da escola e da sala de aula, as posturas individuais e/ou colectivas quanto à aprendizagem e a influência dos colegas.

2.2. A postura de controlo

A avaliação centrada na prestação de contas é geralmente definida em termos de competências mínimas e vista como o controlo da qualidade, feito a partir de cima, ligando-se ao conceito de responsabilidade (Simões, 2000: 15). A docência é assim entendida como um emprego, pois requer mecanismos de supervisão e controlo por parte dos órgãos de gestão, que acabam por desembocar em decisões de despedimento ou promoção. Isto leva Neave (1985: 19) a considerar a prestação de contas como

um processo que envolve o dever, quer dos indivíduos, quer das organizações de que fazem parte, de prestarem contas das tarefas desempenhadas, periodicamente, a alguém que tem o poder e a autoridade de modificar subsequentemente esse desempenho, através da utilização de sanções ou de recompensas.

Nesta perspectiva situa De Ketele (2010: 15) a postura de controlo:

O desenvolvimento profissional e a avaliação do ensino é essencialmente da responsabilidade das autoridades que têm como obrigação prescrever o desenvolvimento profissional, proporcionar as condições necessárias e fazer uma avaliação pelos seus superiores hierárquicos por um exame do grau de conformidade entre o prescrito e o realizado pelos professores.

Às autoridades cabe um papel chave, na medida em que

podem constituir um acelerador ou um travão ao desenvolvimento profissional dos professores, pelas condições de trabalho que ajudam a instaurar e pela pertinência e realismo das suas prescrições. Esta postura de controlo na avaliação do desempenho poderá acarretar efeitos negativos na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional dos professores, dado que a pessoa é considerada um «objecto», a avaliação visa reproduzir um juízo, privilegia a démarche sumativa, centra-se essencialmente num actor e restringe-se a um «juízo-constatação» que se pretende objectivo e que o autor considera uma ilusão. (Alves & Machado, 2010: 5)

Os modelos de avaliação voltados para a prestação de contas, ou de produto, procuram criar uma avaliação representativa (exacta) do desempenho do professor e a sua importância reside no valor do produto que daí resultará:

Este produto é, em primeira instância, [uma] base de informação abrangente e actualizada sobre o desempenho do professor para uso das autoridades locais de educação e outras entidades governativas (...) esta base de informação será utilizada para alcançar os objectivos da avaliação, nomeadamente, para melhorar os padrões profissionais através de recomendações, tais como a promoção, as actividades de remediação ou o treino/formação. (Day, 2001: 151)

Este procedimento dá prioridade a técnicas sumativas, que visam a medição de resultados (as notas dos alunos, por exemplo) e dela surgem medidas de gestão, tais como os prémios de mérito, que partem do pressuposto que os professores precisam do reconhecimento e da motivação por eles proporcionada, posição que é defendida pelo Estado e pelo público em geral (Veloz, 2000). Os planos de salários segundo o mérito são, contudo, um factor de competitividade entre os professores, que poderão deteriorar as relações profissionais e o intercâmbio de conhecimentos. Contudo, «se a avaliação não resultar num produto será pouco importante para os gestores» (Day, 2001: 151), sendo igualmente verdade que «se não promover a aprendizagem, se o seu resultado não for o desenvolvimento do professor, não terá sentido e será vista como uma perda de tempo e energia valiosos», sendo de capital importância reconhecer que, «embora o produto seja necessário, é essencial realizar o processo de forma correcta e, mais importante ainda, adotar o processo certo» (*ibidem*: 151).

É possível, porém, que um processo avaliativo iniba o desenvolvimento profissional (mesmo tendo-o como pressuposto) em consequência de uma avaliação conduzida deficientemente, ou comunicada de forma desadequada. Veloz (2000) identifica três tipos de factores que concorrem para a ineficácia da avaliação dirigida para o desenvolvimento profissional: relacionados com o contexto – clima organizativo, recursos e liderança; relacionados com os procedimentos – instrumentos utilizados para a recolha de informação e uso de outras fontes de retroalimentação; e relacionados com o professor – motivação e eficácia.

Por tudo isto, ganha pertinência a posição de De Ketele (2010: 9-10) quanto à necessidade de

falar mais de desenvolvimento profissional e de avaliação do ensino do que de avaliação dos professores, pois a avaliação não é apenas um processo que conduz a uma apreciação ou a um juízo, mas antes, que compreende procedimentos de apreciação e de juízo, tendo em vista recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios, o qual deve ser coerente com um referencial pertinente para fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada.

3. Problemática, objectivos e natureza do estudo

Para compreender de que forma os professores se organizaram para responder às exigências normativas da avaliação de desempenho, elencámos dois objectivos gerais: analisar as relações que se estabelecem entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional; e conhecer as consequências directas da implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente. Optámos por uma investigação de natureza qualitativa, uma vez que «o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações» (Lüdke & André, 1986: 17). O principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada, pois é «um dos processos mais directos» (Tuckman, 2000: 517) para obter informações e questionar as próprias pessoas envolvidas no fenómeno em estudo. Para Erasmie e Lima (1989: 85), «uma entrevista é uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos, etc., do entrevistado», cujo grau «de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações» (De Ketele & Roegiers, 1993: 22).

As entrevistas, realizadas entre 16 de Abril e 7 de Maio de 2009, tiveram a duração média de 45 minutos e foram gravadas em áudio. Para assegurar o anonimato e a confidencialidade foi atribuído, na análise, um código a cada entrevistado. Os dados foram analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo, a qual «permite um trabalho de sistematização do conteúdo dos discursos e se processa em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação» (Bardin, 2007: 89).

3.1. Participantes no estudo

O estudo desenvolveu-se num agrupamento de escolas no Norte de Portugal, com um grupo de dez professores que leccionam em Educação Especial. Todos possuem um Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial e são maioritariamente do sexo feminino (80%), com idades compreendidas entre os 46 e 58 anos, com idade média de 49,5 anos; têm um tempo de serviço entre os 20 e os 29 anos e vasta experiência de ensino na área de especialização.

3.2. Procedimentos metodológicos de recolha de dados

Num primeiro momento, procedemos à elaboração do guião da entrevista focalizando-o no objecto fundamental deste estudo. De seguida, para verificar a compreensão das questões, a adequação das respostas, o tempo médio de duração da entrevista, o funcionamento da gravação em áudio, bem como o comportamento dos intervenientes (entrevistador e entrevistado), procedemos a uma validação do guião, através de uma experiência piloto em condições físicas e geográficas similares àquelas em que desenvolveríamos o estudo, com professores do mesmo grupo, noutra agrupamento de escolas. O teste do guião inicial permitiu avaliar as dimensões que tínhamos questionado e proceder às alterações necessárias, pelo que elaborámos uma nova versão.

Após a realização das entrevistas, numa primeira fase de análise, explorámos os discursos de cada entrevistado sem preocupações de categorização do material recolhido, em consonância com o que Bardin (2007) chama de «leitura flutuante». Os dados recolhidos das dez entrevistas constituíram o *corpus* de análise e foram, posteriormente, interpretados com base numa lista de categorias de codificação na procura de regularidades e padrões, e de tópicos presentes nos dados (Bogdan & Biklen, 1994). Adoptando o critério semântico de categorização, construímos a lista definitiva de categorias de análise, apresentadas no Quadro 1:

QUADRO 1

Dimensões, categorias e subcategorias

Dimensões	Categorias e subcategorias
1. Estruturação do processo de ADD	A. Organização do processo: A.1. implementação A.2. criação e importância da Comissão Coordenadora da ADD A.3. intervenientes na ADD A.4. dinâmicas avaliador/avaliado A.5. intervenção do órgão de gestão no processo
	B. Inter-relação entre o Projecto Educativo (PE) e a ADD: B.1. alteração do PE em função dos objectivos da ADD B.2. relação dos objectivos da ADD com o PE
2. Instrumentos de avaliação e registo	C. Identificação e consecução dos instrumentos de avaliação e registo: C.1. processo de elaboração dos instrumentos de avaliação e registo C.2. reacção dos professores C.3. instrumentos adoptados
3. Os professores face ao processo de ADD	D. Posição dos professores relativa a: D.1. normativos legais D.2. processo D.3. objectivos individuais D.4. avaliador
	E. Posição dos professores sobre os vários instrumentos de avaliação: E.1. instrumentos de registo E.2. observação de aulas E.3. auto-avaliação E.4. avaliação pelos pares E.5. resultados dos alunos
4. Perspectivas sobre as consequências da ADD	F. Influência da ADD no relacionamento profissional: F.1. colaboração <i>vs.</i> individualismo F.2. relacionamento avaliador/avaliado
	G. Influência da ADD na prática pedagógica: G.1. alteração de estratégias e procedimentos G.2. interferência no sucesso dos alunos
	H. Influência da ADD na profissão: H.1. desenvolvimento profissional <i>vs.</i> controlo H.2. justiça da avaliação H.3. distinção do mérito e da excelência
5. Reacções ao processo e sugestões de mudança	I. Reacção pessoal ao processo experienciado, a nível: I.1. psicológico I.2. socioprofissional
	J. Propostas de alteração: J.1. aos instrumentos J.2. ao recrutamento dos avaliadores J.3. ao actual modelo de ADD

4. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção, apresentamos e discutimos apenas os dados obtidos no que concerne à dimensão 4: *perspectivas sobre as consequências da avaliação de desempenho*, nomeadamente, quanto à influência no relacionamento profissional e na profissão.

Assim, e no que respeita à Influência da ADD no relacionamento profissional, ao abordarmos o binómio *colaboração vs. individualismo*, a maioria dos entrevistados entende que este processo não vai potenciar uma dinâmica de colaboração mas, pelo contrário, acentuará o individualismo. Um dos entrevistados considera que os docentes não estão ainda preparados para uma dinâmica de colaboração: «as pessoas ainda não estão preparadas para isso» (E10); e outro referiu ser uma prática que «começava a ser construída» (E8), o que nos leva a concluir que não existe uma cultura de colaboração entre os docentes e que este processo de avaliação, pelo menos em termos psicológicos, vai atrasar o seu desenvolvimento. Apenas um entrevistado considera que a colaboração «é uma prática que existe e que se mantém» (E1), nada tendo a ver com a avaliação.

As relações que se estabelecem entre pares «permitem a partilha de atitudes e valores semelhantes, facilitando uma maior rapidez na concretização dos objectivos», o que pode «contribuir para um aumento da eficácia e da satisfação profissional» (Seco, 2002: 107). Mas, apesar de estas relações poderem ser entendidas como um outro factor de recompensa e satisfação, nem todas as pessoas valorizam de igual modo a interacção ou a aceitação por parte dos colegas. Entronca, aqui, a questão da quantificação do nível de desempenho; daí Paquay (2004: 36-37) considerar que, mais do que «fixar» a «qualidade intrínseca» do desempenho, a avaliação deveria servir para «engrenar uma dinâmica de progresso», ou seja, «o essencial é menos a objectividade do julgamento que a mobilização dos actores», pois «importa sobretudo acompanhar o professor na definição de prioridades e fornecer os meios e os suportes para que ele possa melhorar». Assim, poderia cumprir-se um dos efeitos que a avaliação deveria assegurar: «a mobilização dos professores nas suas tarefas quotidianas e em projectos comuns» (*ibidem*: 23), ou seja, a avaliação envolveria todos os professores no objectivo de melhorar o ensino e potenciar o desenvolvimento profissional, o que, pelos testemunhos, este modelo não consegue fazer.

O individualismo que parece resultar deste processo não se coaduna com o papel do professor, que já não é um transmissor de conhecimentos, mas um dos detentores de um «saber colectivo» (Morgado, 2005: 69) e tem como «principal recurso (...) a postura reflexiva, a capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros e com a experiência» (Alves, 2003: 207).

No que diz respeito ao *desenvolvimento profissional vs. controlo*, os entrevistados reconhecem que a influência da ADD na profissão se prende, essencialmente, com a valorização da função de controlo em detrimento da do desenvolvimento profissional, a primeira entendida não como prestação de contas, mas como condicionamento à progressão na carreira, nomeadamente por causa das quotas: «é um processo de controlo. A maior parte dos professores não terá acesso ao topo da carreira» (E10). Alguns entrevistados entendem, inclusive, que o modelo pode levar à desmotivação.

Para evitar esta tendência alerta Day (2007: 55):

Se quisermos compreender o profissionalismo dos professores é necessário levar em linha de conta as identidades dos professores e a importância que tem para eles a auto-eficácia, a motivação, a satisfação no trabalho, o comprometimento e o relacionamento entre estes e a própria eficiência.

O autor (2001: 173-174) considera que

os modelos de avaliação concebidos para beneficiarem apenas as necessidades definidas pelas organizações irão, em última instância, conduzir ao afastamento da visão dos professores enquanto profissionais autónomos e responsáveis (que prestam contas), para serem encarados como técnicos que implementam o currículo, em vez de o mediar.

Isto conduzirá à percepção da avaliação como prestação de contas burocrática e contratual com o conseqüente aumento da desconfiança e diminuição do empenho e da moral, reconhecendo, contudo, que: «a natureza do ensino exige que os docentes se empenhem num processo contínuo de desenvolvimento profissional» (Day, 2001: 16).

Por outro lado, considera Seco (2002: 62-63) que o desejo de promoção profissional «pode trazer uma necessidade de desenvolvimento psicológico», concretizada em diversas vertentes nomeadamente «num desejo de justiça e de equidade». No entanto, e dada a posição assumida pelos entrevistados quanto à categoria agora em análise, as oportunidades de progressão na carreira poderão também ser entendidas como factor de insatisfação na actividade docente.

A importância da formação no desenvolvimento profissional é referida por um entrevistado ao afirmar que o professor deve poder recorrer «à formação para poder responder às necessidades sentidas», mas «cada professor sabe quando e qual a formação que tem necessidade de fazer, não deverá ser imposição da avaliação» (E3). Na mesma linha, Paquay (2004: 45) considera que «o desenvolvimento profissional realiza-se em certa parte graças às formações contínuas (mas também, com a condição de que as formações respondam às necessidades dos professores em referência à sua prática profissional)».

5. Síntese dos resultados face aos objectivos formulados

Nesta secção, discutimos os resultados obtidos, articulando-os com os objectivos traçados para o estudo, para concluir sobre o seu grau de consecução.

Relativamente ao objectivo *Analisar as relações que se estabelecem entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional*, os entrevistados consideraram este modelo de ADD essencialmente dirigido para o controlo e a prestação de contas, com conseqüências na progressão na carreira e não no desenvolvimento profissional. A existência de quotas para as classifica-

ções mais elevadas e que permitem a progressão na carreira é sentida como um entrave ao desenvolvimento profissional, podendo ser potenciadora de desmotivação.

Outro factor apontado como constrangimento ao desenvolvimento profissional é aquilo a que um entrevistado chama «formação imposta», por entender que deve ser cada professor a decidir as formações a realizar, em função das necessidades que vai sentindo no seu trabalho e não por imposição dos resultados da avaliação. Globalmente é considerado um modelo de avaliação injusto, especialmente pela forma como os avaliadores da componente científico-pedagógica foram nomeados. Os avaliadores são intervenientes fundamentais em qualquer processo de avaliação e a falta de confiança, ou o não reconhecimento de competência nessa função, é um factor de insatisfação que não contribui para um clima gerador de desenvolvimento profissional.

Um outro aspecto revelador do entendimento dos entrevistados quanto à capacidade de este modelo levar ao desenvolvimento profissional dos docentes é a forma como disseram estar a reagir ao processo de avaliação, nomeadamente quando referem a vontade de desistir da profissão, a falta de vontade para trabalhar e o facto de já não serem tão felizes na escola. Tristeza, falta de motivação e ausência de vontade dificilmente levarão a dinâmicas de desenvolvimento.

Quanto ao objectivo *Conhecer as consequências directas da implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente*, especificamente no que respeita ao relacionamento profissional, relativamente ao binómio *colaboração/individualismo* e à profissão, que se liga com desenvolvimento profissional/controlo, poder-se-á concluir que a implementação do novo modelo de ADD teve consequências directas nos aspectos agora em análise. Iniciamos a apresentação pelas consequências globais detectadas, com influência directa em ambas vertentes.

A primeira consequência negativa, quer para a profissão, quer para o desenvolvimento profissional, foi a criação de um ambiente de instabilidade e contestação geral ao processo de avaliação nos moldes impostos. As razões da contestação prenderam-se, por um lado, com a questão da competência dos avaliadores, que está umbilicalmente ligada à divisão da carreira docente em professores e professores titulares e, por outro, com a complexidade que os docentes entenderam existir em todo o processo. O ambiente de instabilidade influenciou negativamente a profissão especialmente aos níveis de motivação para prosseguir objectivos de desenvolvimento profissional e de formação. A contestação dos docentes teve como consequência negativa directa na profissão a rejeição do modelo de avaliação, pela sua complexidade e pendor burocrático, evidenciando uma postura tendente ao controle administrativo. Teve, também, consequências negativas no relacionamento pessoal e profissional, pois uma das principais causas da contestação foi a competência dos avaliadores (seus pares), investidos nessas funções por via da divisão provocada administrativamente na carreira, que dividiu os docentes em duas categorias, o que não contribuiu para fortalecer a colaboração *inter-pares*.

A segunda, decorrente da anterior, foi a recusa passiva dos docentes ao processo de avaliação, consubstanciada na não entrega dos objectivos individuais, aspecto essencial, do nosso ponto de

vista, para que a avaliação seja feita de modo sustentável, dependendo disso a valia dos resultados. Em termos da profissão, esta atitude revela a descrença no valor do processo avaliativo, ao mesmo tempo que o torna inútil porque os resultados não permitirão, por falta de valia objectiva, encontrar caminhos adequados ao desenvolvimento profissional sustentado. No concernente ao relacionamento profissional encontramos aqui uma forma de colaboração (todos os docentes recusaram a entrega dos objectivos individuais) que, no entanto, consideramos negativa porque inibidora da obtenção de resultados fiáveis.

Identificamos, assim, três consequências de efeito: nulo, negativo e positivo. Quanto às consequências de efeito nulo, os entrevistados afirmaram que o novo modelo de avaliação não alterou a sua prática pedagógica, tendo mesmo alguns declarado que não o fariam apenas por estarem a ser avaliados. Parece, assim, que o modelo que se tentou implementar não teve influência nem no relacionamento profissional, nem no desenvolvimento da profissão.

Os entrevistados identificaram claramente como consequências de efeito positivo: no que respeita ao relacionamento profissional, o facto de a avaliação ser feita por pares que, à partida, têm melhores condições de conhecer os contextos em que se desenvolve o trabalho de cada professor, por via da proximidade resultante da colaboração existente entre profissionais da mesma escola; no que respeita à profissão, a maior preocupação com os registos e a sua estruturação, que a generalidade dos entrevistados considerou ter aumentado. Destes aspectos poderão advir consequências negativas. Por exemplo, no relacionamento profissional e na avaliação de pares o sentido negativo indicado está ligado, tal como o positivo, à questão da proximidade, pois da mesma forma que propicia melhor conhecimento entre avaliadores e avaliados, também poderá levar a que as relações interpessoais possam, mesmo que inconscientemente, influir nos resultados da avaliação. Esta questão da proximidade também provoca contestação quanto ao reconhecimento da competência dos avaliadores, pelo que este modelo, baseado na divisão da carreira, poderá criar tensões graves e deteriorar o ambiente de trabalho.

Outra consequência negativa, segundo os entrevistados, é o facto de a avaliação potenciar o individualismo em vez de incrementar a colaboração. Pelo facto de existirem quotas, fomenta-se a competição entre colegas, prejudicando a partilha de conhecimentos e trabalhos, porque a tendência será a de trabalhar mais para os próprios resultados.

Quanto à profissão, o incremento dos registos, especialmente quando integrados no contexto da avaliação, leva os professores a temerem consequências negativas na prática pedagógica, porque centrarão demasiado o trabalho nos papéis, gastando tempo necessário para a preparação de aulas e de materiais, importantes para melhorar o rendimento dos alunos. Entendem, ainda, que os registos não alterarão a aprendizagem dos alunos, mas, ao contrário, podem ser um factor de preocupação do professor, podendo prejudicar a sua prática lectiva e até ser entendidos como um factor de controlo.

A complexidade das grelhas de avaliação e registo, nomeadamente as relativas à observação de aulas, constitui-se num factor negativo, pois têm demasiados parâmetros de análise, o que

levará o avaliador a preocupar-se mais com o seu preenchimento do que, por exemplo, com a observação atenta das relações estabelecidas com os alunos. Ainda neste âmbito, os entrevistados consideraram que o trabalho fundamental do professor se desenvolve na sala de aula e ao longo de todo o ano. Ser avaliado apenas pelo modo como decorrem duas ou três aulas, antecipadamente agendadas, poderá deturpar os resultados da avaliação, em função da percepção do seu peso, em todo o contexto da avaliação.

Relativamente à auto-avaliação, apesar de fundamental, os entrevistados reconhecem-lhe aspectos negativos, nomeadamente por se tratar da perspectiva subjectiva do avaliado, que será analisada pelo avaliador, de modo igualmente subjectivo, podendo ser de tendência diversa daquele.

Conclusões do estudo

Ponderando algumas limitações inerentes à natureza e especificidade da própria investigação, bem como ao momento em que esta se realizou, é pertinente confrontar os resultados com os objectivos definidos para este estudo, os normativos e o enquadramento teórico convocado.

Como vimos, qualquer processo de avaliação é estruturado, essencialmente, em função de dois grandes objectivos: o desenvolvimento profissional ou a prestação de contas, ambos válidos em função dos pressupostos que enformam a avaliação, pois enquanto o primeiro visa incrementar a qualidade, o segundo visa melhorar a gestão dos recursos disponíveis.

A concepção de ensino que defendemos entende a actividade docente como uma acção organizada, tendente a orientar os alunos na aquisição de ferramentas e competências intelectuais, necessárias à estruturação individual de modelos socioculturais de comportamentos, tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal, académico e de preparação para a vida. Nesta perspectiva, a avaliação de desempenho implementar-se-ia de forma a constituir importante fonte de informação sobre o modo como a acção de cada professor se desenvolve, face à prossecução desse objectivo e dando, simultaneamente, pistas para melhoria da sua prestação individual, contribuindo para o incremento da qualidade do ensino prestado na escola.

Assentimos na posição de Paquay (2004: 47-49) ao considerar, a partir de dois estudos de caso, que a avaliação dos professores, para ser verdadeiramente mobilizadora, deve ser

um processo sistemático, oficial que é uma parte constitutiva da gestão de carreira, mas, ao mesmo tempo, deve ter uma perspectiva duplamente formativa: por um lado, visa o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da carreira; por outro, visa uma implicação acrescida nas tarefas pedagógicas e uma eficácia reforçada do trabalho quotidiano na sala de aula, mas também em projectos colectivos do grupo e da escola.

Desta forma, a avaliação é entendida como uma relação com vista ao desenvolvimento profissional. Para Paquay (*ibidem*), «uma avaliação do pessoal de um estabelecimento escolar deve ins-

crever-se num processo global de avaliação e estar ligado à avaliação global do sistema: análise de necessidades, análise de recursos, análise de processos e análise de efeitos».

A análise de conteúdo dos normativos mostra claramente que os objectivos da ADD, definidos nos diplomas legais, não se adequam aos propósitos subjacentes às metodologias definidas, orientadas para a classificação. Mais do que contribuir para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, fornecem dados para a gestão administrativa da carreira dos professores, «afunilando» as hipóteses de progressão por introdução de quotas.

Outro aspecto visivelmente considerado é o de, apesar de a Lei definir como primeiro objectivo da ADD «a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens», os professores considerarem que este modelo não produzirá qualquer alteração na prática pedagógica, podendo mesmo influir na rentabilidade das aulas e nos resultados dos alunos, pois, ao provocar uma elevada preocupação com os registos, retirará tempo essencial para a preparação de aulas e materiais, assim como diminuirá a atenção ao trabalho directo com cada aluno. A excessiva burocratização do processo «pode repercutir-se de forma negativa nas aprendizagens a realizar pelos alunos» (Sanches, 2008: 27), na medida em que é legítimo questionar se «as escolas têm maturidade para se tornarem elementos críticos do seu próprio desenvolvimento institucional» (Pacheco & Flores, 1999: 173). De acordo com os resultados, parece-nos que o novo modelo de ADD, contrariamente a potenciar a progressiva construção dessa maturidade, por gerar um ambiente de instabilidade e contestação, potenciará o aumento do individualismo, com a consequente redução da colaboração *inter-pares* por via da competição na evolução na carreira, situações incompatíveis com o que os autores designam de «processo de socialização profissional» (Pacheco & Flores, 1999: 33), indispensável ao alcance da maturidade das escolas.

A este propósito, Curado (2002: 19) refere que «as práticas de avaliação dos professores deveriam desenvolver o seu desenvolvimento profissional e basear-se num sistema de apreciação pelos pares, envolvendo os professores directamente na preparação, implementação e seguimento do processo de avaliação». Da mesma forma, Lima (2002: 41) observa que «as virtudes da colegialidade são hoje enaltecidas em praticamente todos os sectores da comunidade educativa», uma vez que a essência de um controlo profissional e de um crescimento intelectual contínuos reside no contacto estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes acerca das crianças, do currículo, da gestão da sala de aula e de problemas mais vastos ligados à relação entre a escola e a comunidade.

Relativamente à questão básica da orientação de qualquer processo de avaliação, a prestação de contas ou o desenvolvimento profissional – ou, citando Simões (2000: 10), «avalia-se para julgar ou para melhorar?» –, consideramos que deveria ter um duplo objectivo, respondendo, simultaneamente, às questões acima colocadas. Se é importante promover o desenvolvimento profissional dos docentes, a vertente de prestação de contas, tendo em vista a gestão de carreira, também não pode deixar de considerar-se dentro de uma perspectiva de melhoria da qualidade do ensino. A

legislação relativa à ADD expressa claramente o objectivo de proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, apesar de a análise do restante articulado especialmente no que concerne à estrutura processual evidenciar que o actual modelo está mais voltado para a «responsabilização» (Fernandes, 2009: 22).

Face aos resultados obtidos, em função dos elementos recolhidos e atrás analisados, concluímos que os professores entendem a ADD como dirigida ao controlo, nomeadamente quanto à progressão na carreira e condicionada pelas quotas. Dado considerarem que o actual modelo de avaliação tem como objectivo principal controlar o acesso e progressão na carreira, não o perspectivam para o desenvolvimento profissional, podendo, pelo contrário, ser um factor de insatisfação e desmotivação, pois, na linha de Day (2007: 60),

Todos os professores precisam de apoio, energia e a capacidade para manter o seu comprometimento ao longo das suas carreiras, se quiserem enfrentar as imensas exigências emocionais, intelectuais e sociais e, ao mesmo tempo, continuar a trabalhar para construir as relações internas e externas exigidas pelas actuais reformas governamentais e pelos movimentos sociais.

Para o autor, as reformas têm consequências na definição da identidade dos professores, nomeadamente, quanto à sua necessidade de autonomia, competências e relações profissionais e «o sentido de identidade profissional e pessoal dos professores é uma variável-chave na sua motivação, na satisfação no trabalho, no comprometimento e na auto-eficácia» (Day, 2007: 53-54).

Tratando-se de um trabalho de investigação de natureza qualitativa, estará, de certa forma, adscrito às interpretações do investigador: «o processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados de uma forma neutra» (Bogdan & Biklen, 1994: 51). Contudo, o rigor que se imprime a qualquer processo científico é fundamental, pelo que o investigador deverá assumir «o carácter sempre limitado dos processos que fez, uma vez que a escolha de um dado percurso metodológico conduziu tão-só a uma das respostas possíveis – não à resposta única, absolutamente certa ou verdadeira» (Esteves, 2006: 105-106). Seja como for, é também destas idiossincrasias que é composto qualquer trabalho de investigação qualitativa.

Num momento particularmente complexo de implementação de um novo processo de avaliação de desempenho docente, este trabalho não é apenas uma reflexão, uma vez que pretende clarificar alguns aspectos da avaliação de desempenho docente que, na actual conjuntura, constituem uma preocupação relevante para as escolas, os professores e todos os que, de alguma forma, estão ligados ao ensino, pelo que poderá reflectir um episódio único no historial da avaliação dos professores.

Contacto: Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga – Portugal
Email: palves@ie.uminho.pt; luisalobao@gmail.com

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, Maria Palmira (2003). Avaliar a escola: Da exigência normativa à construção de sentido. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(10), 125-133.
- Alves, Maria Palmira, & Reis, Paulo (2009). Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. *Revista ELO*, 16, 181-199.
- Alves, Maria Palmira, & Machado, Eusébio André (2010). *O pólo de excelência, caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.
- Barbier, Jean-Marie (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bardin, Laurence (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonniol, Jean-Jaques, & Vial, Michel (2001). *Modelos de avaliação: Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Curado, Ana Paula (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, Christopher (2007). A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho (CIED).
- De Ketele, Jean-Marie (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou de reconhecimento. In Maria Palmira Aves & Eusébio André Machado (Orgs.), *O pólo de excelência, caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.
- De Ketele, Jean-Marie, & Roegiers, Xavier (1993). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duke, Daniel, & Stiggins, Richard. (1997). Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. In Jason Millman & Linda Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 165-187). Madrid: Editorial la Murralla.
- Erasmie, Thord, & Lima, Licínio (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Domingos (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista ELO*, 16, 19-23.
- Hadjji, Charles (1995). A avaliação dos professores: Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In Albano Estrela & Pedro Rodrigues (Coords.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 27-36). Lisboa: Edições Colibri.
- Lima, Jorge (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lüdke, Menga, & André, Marli (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Marcelo, Carlos (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, José Carlos (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Neave, Guy (1985). Accountability in education. In Herbert Walberg & Geneva Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 19-29). Oxford: Pergamon Press.
- Pacheco, José Augusto, & Flores, Maria Assunção (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Paquay, Léopold (2004). L'évaluation des enseignants de leur enseignement: Pratiques diverses, questions multiples!. In Léopold Paquay (Ed.), *L'évaluation des enseignants: Tensions et enjeux* (pp. 13-57). Paris: L'Harmattan.
- Sanches, Mário (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Seco, Graça (2002). *A satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências*. Porto: Asa Editores.
- Simões, Gonçalo (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Tuckman, Bruce Wayne (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veloz, Héctor (2000). *Encuentro iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*. Retirado em Abril 25, 2008, de <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

Referências legislativas

- Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro – Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro – Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.