

César Cardoso

A avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa: entre o desenvolvimento profissional e a resistência à sua retaylorização.

IP.V. ESEV | 2015



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu

julho de 2015

César Cardoso

A avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa: entre o desenvolvimento profissional e a resistência à sua retaylorização.



César Cardoso

A avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa: entre o desenvolvimento profissional e a resistência à sua retaylorização.

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Trabalho efectuado sob a orientação de Professor Doutor Henrique Ramalho e co-orientação da Professora Doutora Ana Paula Cardoso.

julho de 2015



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

César Cardoso n.º 4587 do curso de Supervisão Pedagógica declara sob compromisso de honra, que a dissertação é inédita e foi especialmente escrita para este efeito.

Viseu, 16 de outubro de 2014

O aluno, César Cardoso

modQ*sac.27

Agradecimentos

Sendo este um trabalho que teve um percurso bastante solitário, isso não significa um esforço apenas de ordem individual, pois contou com contributos de ordem variada que permitiram a sua concretização na forma que agora se apresenta.

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu orientador científico, Professor Doutor Henrique Ramalho, pela partilha do seu saber, pela sua compreensão, pela sua disponibilidade científica, académica e pedagógica, ajudando-me a ultrapassar os momentos mais difíceis deste trabalho.

Quero também agradecer de um modo muito especial à Professora Doutora Ana Paula Cardoso a quem, para além de todo o apoio prestado como minha coorientadora, devo mais este degrau da minha vida académica pelo incentivo revelado para que o mesmo fosse alcançado.

Um agradecimento a todos os meus Professores do passado e do presente a quem nunca é demais agradecer. A todos devo muito.

Agradeço à direção do Agrupamento na pessoa do seu diretor que autorizou de imediato a aplicação do questionário.

Agradeço também aos colegas que se disponibilizaram para preencher o questionário, sem o qual não poderia obter os dados empíricos.

Finalmente, um agradecimento muito particular à minha família, esposa e filhos, que se mostraram compreensíveis com a minha indisponibilidade estando sempre comigo mesmo quando eu não estive com ela.

A todos o meu sincero e sentido obrigado.

RESUMO

A avaliação do desempenho docente tem vindo a assumir uma importância crescente e uma maior atenção dos investigadores pelos contextos escolares e pela relação direta entre a qualidade das abordagens de ensino e os níveis de desempenho dos alunos. Nos últimos anos, no contexto do sistema educativo português, a preocupação com a eficácia e a eficiência passa a considerar a avaliação dos professores como uma prioridade, trazendo à discussão a profissionalidade docente e a sua avaliação. Assim, este estudo tem como objetivo a análise dos elementos potenciadores e condicionadores do atual sistema de avaliação do desempenho docente relativamente à problemática do seu contributo para o desenvolvimento profissional ou da sua retaylorização. Tendo em atenção os objetivos propostos para este estudo, optou-se por realizar uma investigação que privilegiou uma abordagem quantitativa utilizando, na recolha de dados, o inquérito por questionário a sessenta e cinco docentes e a análise de documentos relacionados com a política educativa do agrupamento.

O estudo permitiu concluir que este sistema de avaliação apresenta dimensões controversas que condicionam os objetivos intrínsecos do mesmo, nomeadamente ao nível do desenvolvimento profissional, das relações entre pares e da sua recetividade, sendo que a prevalência de questões burocráticas dificulta a sua implementação e contribui para a sua retaylorização. Em consequência destas conclusões são apresentadas algumas recomendações.

Palavras-Chave: avaliação do desempenho docente; desenvolvimento profissional; relação entre pares; recetividade/resistências; retaylorização.

ABSTRACT

Teaching performance evaluation is becoming increasingly important and has been raising a higher level of attention from researchers in regards to the school settings and the direct relationship between the quality of the teaching approaches and the levels of student performance. In recent years, within the context of the Portuguese educational system, the concern about effectiveness and efficiency has come to consider the teacher evaluation as a priority, bringing to the spotlight the teaching profession and its evaluation. Thus, this study aims to analyse the enhancer and conditioning elements of the current teacher performance evaluation system, regarding the issue of its contribution to either the professional development or its retaylorisation. Considering the proposed objectives for this study, a quantitative approach was chosen, using the questionnaire survey within a sample of sixty-five teachers, as well as the analysis of documents related to the educational policy of the school aggregation.

The study has concluded that this evaluation system presents controversial dimensions that affect its intrinsic goals, particularly regarding professional development, peer relationships and their receptivity, and that the prevalence of bureaucratic issues hinders its implementation and contributes to its retaylorisation. Having in account these conclusions some recommendations are presented.

Key-words: Teaching performance evaluation; professional development; peer relationships; receptivity/resistance; retaylorisation.

ÍNDICE GERAL

	Pág.
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM DISCURSO OFICIAL	7
1. Entre o período revolucionário e os governos provisórios.....	8
2. A avaliação do desempenho docente de matriz neoliberal dos anos de 1980.....	10
3. A avaliação do desempenho no círculo da governação socialista dos anos de 1990.....	18
4. A avaliação do desempenho docente numa nova semântica ideológica da governação socialista (2005-2011)	21
5. A avaliação do desempenho num último balanço legislativo	28
CAPÍTULO II – A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, RECETIVIDADE E INOVAÇÃO EDUCACIONAL	33
1. Conceções gerais sobre a organização escolar: contexto periférico de avaliação.....	34
2. Principais pressupostos da avaliação: vigilância, controlo, modismo e desenvolvimento profissional.....	41
3. O professor do 1.º CEB: avaliador e avaliado.....	47
4. A avaliação do desempenho docente: recetividades, resistências, dilemas e perspetivas.....	53
5. As direções do desenvolvimento profissional.....	62
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	66
CAPÍTULO III – A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E A SUA METODOLÓGIA	68
1. O FOCO E O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	69
2. A METODOLOGIA DE REFERÊNCIA.....	70
3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	73
3.1. O Agrupamento de Escolas.....	73
3. 2. Estrutura e organização administrativa e pedagógica do Agrupamento de Escolas.....	74

4. O UNIVERSO E A AMOSTRA DE ESTUDO.....	76
5. TÉCNICAS E INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	80
6. PROCEDIMENTO	82
7. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	83
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	86
1. Apresentação e discussão dos dados.....	87
3.1. A avaliação do desempenho docente em discurso oficial	87
3.2. A avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional.....	93
3.3. A avaliação do desempenho docente – avaliação por pares.....	97
3.4. A avaliação do desempenho docente – recetividades /resistências.....	101
CONCLUSÃO	106
BIBLIOGRAFIA	112
Legislação	119
Anexos.....	121
Anexo I - Monitorização de Inquéritos	122
Anexo II - Pedido à direção do agrupamento.....	123
Anexo III - Questionário.....	124

ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 - Distribuição dos professores por idades	77
Tabela 2 - Estatísticas descritivas relativas à idade	77
Tabela 3 - Distribuição dos professores por sexo.....	77
Tabela 4 –_Situação Profissional.....	78
Tabela 5 - Distribuição dos professores por habilitações académicas.....	78
Tabela 6 - Distribuição dos professores por tempo de serviço.....	79
Tabela 7 - Distribuição dos professores pelo desempenho de cargo de gestão.....	79
Tabela 8 - Opinião dos inquiridos sobre o facto de as atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente estar centralizadas nos interesses e nas perspetivas do Ministério da Educação.	88
Tabela 9 - Opinião dos inquiridos sobre a influência de as atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente na qualidade do serviço educativo do agrupamento.	88
Tabela 10 - Opinião dos inquiridos sobre se a avaliação do desempenho docente influencia as práticas individuais e coletivas dos docentes.....	90
Tabela 11 - Opinião dos inquiridos sobre o pressuposto da avaliação do desempenho docente funcionar como um sistema de prestação de contas à administração central, ao agrupamento e à própria sociedade mesmo como uma moda.....	91
Tabela 12 - Opinião dos inquiridos sobre o propósito formativo da avaliação docente.	93
Tabela 13 - Opinião dos inquiridos sobre a vertente sumativa da avaliação do desempenho e suas características.....	94
Tabela 14 - Opinião dos inquiridos acerca do principal objetivo da avaliação se centrar na melhoria dos resultados dos alunos ou na progressão na carreira dos professores.	95
Tabela 15 - Opinião dos inquiridos sobre o facto de a formação ser considerada para efeitos de avaliação do desempenho.....	96
Tabela 16 - Opinião dos inquiridos sobre o facto de a autoavaliação ser garante	96

da autonomia profissional dos professores.....	
Tabela 17 - Opinião dos inquiridos sobre o impacto da avaliação do desempenho negativamente no <i>status</i> profissional do avaliado e competitividade entre docentes.	97
Tabela 18 - Opinião dos inquiridos sobre a função de “avaliador”.....	98
Tabela 19 - Opinião dos inquiridos acerca do reconhecimento do seu trabalho como avaliado e do aconselhamento e apoio por parte dos avaliadores.	99
Tabela 20 - Opinião dos inquiridos sobre as relações entre avaliadores e avaliados e a quem deve ser atribuída a responsabilidade de avaliar.	100
Tabela 21 - Opinião dos inquiridos sobre eventuais fatores de recetividade à avaliação do desempenho.	101
Tabela 22 - Opinião dos inquiridos sobre alguns fatores de resistência à avaliação do desempenho docente.	102
Tabela 23 - Opinião dos inquiridos sobre os reais objetivos da avaliação do desempenho docente.	103
Tabela 24 - Opinião dos inquiridos sobre a avaliação do desempenho e o seu eventual contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria das aprendizagens dos alunos.....	104

TÁBUA DE ABREVIATURAS

PRD – Partido Renovador Democrático

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PE – Projeto Educativo

PS – Partido Socialista

PSD- Partido Social Democrata

CDS/PP – Centro Democrático Social/Partido Popular

PISA – Programme For International Student Assessment

TIMS – Trends International Mathematics and Science Study

FMI – Fundo Monetário Internacional

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

PE – Projeto Educativo

CP – Conselho Pedagógico

DGE – Direção Geral de Educação

SADD – Secção de Avaliação do Desempenho Docente

INTRODUÇÃO

Apesar de alguns anos volvidos após a implementação do sistema de avaliação do desempenho docente consubstanciado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro e reconfigurado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, este é ainda um tema que continua a merecer a atenção de muitos investigadores, de muitos outros que se interessam pelas questões da educação e, de um modo particular, a atenção daqueles que, pela força da sua profissão, nele se veem diretamente implicados – os docentes.

Estando presente em todos os domínios da vida humana, a avaliação tem vindo a abranger de modo formal ou informal as mais diversas áreas, passando a ser, parte integrante de todo o empreendimento humano. No contexto educativo português, a consagração de sistemas de avaliação formal é um fenómeno relativamente novo que tem vindo a assumir uma importância crescente.

No tão propalado pressuposto de melhorar a qualidade da educação e do ensino, bem como o desenvolvimento profissional dos professores, o novo sistema de avaliação emerge revestido de um aparente carácter formativo.

Por outro lado, ao ser concebido como um mecanismo condicionador da permanência e da progressão na carreira docente tendo subjacentes objetivos economicistas, tem uma outra função, esta bem mais realista, de natureza sumativa. A definição e concretização de um regime de avaliação que distinga o mérito passam, então, a ser objetivos constantes no Programa do XVII Governo Constitucional, objetivos que se mantêm nos governos constitucionais que lhe sucedem.

Na implementação da arquitetura deste novo regime de avaliação do desempenho nas escolas, surge a figura do diretor em articulação com a função de avaliador previsto no novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos portugueses, legitimado através do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Assim, o diretor emerge como uma figura central no que diz respeito aos propósitos desta tarefa cabendo-lhe por em prática, a nível periférico, as tarefas normalizadas e prescritas a nível central.

Tendo a nossa prática profissional permitido a vivência e a constatação de resistências por parte do corpo docente relacionadas com a implementação deste novo sistema de avaliação, devido ao seu carácter burocrático e aos seus reais objetivos, considerámos pertinente desenvolver esta investigação sob a forma de tese subordinada ao tema “*A avaliação do Desempenho Docente na Escola Básica: entre o desenvolvimento profissional e a resistência à sua retaylorização*”.

Concentrando a nossa atenção na forma como as estruturas político-administrativas do sistema educativo português têm vindo a consolidar as políticas de

avaliação do desempenho docente, avançamos com a tentativa de clarificação da nossa questão de partida, alinhada com pressupostos, entre outros, de resistência a uma determinada política educativa, especialmente orientada para a ação e dinâmica organizacional, curricular e pedagógica dos professores.

É ainda nossa pretensão verificar se o enredo problemático que intuímos inicialmente, ainda que de uma forma muito provisória, em torno da avaliação do desempenho docente com uma incidência sobre os seus efeitos no desenvolvimento profissional dos professores, é, ou não, confirmado.

Lançando um breve olhar à história recente da educação no nosso país, traçamos um breve quadro político e institucional que nos mostra uma evolução progressiva das estruturas organizacionais e políticas de educação depois do 25 de abril de 1974. Devido à necessidade de desenvolvimento de uma cultura de participação dos atores educativos a nível regional e local, traça-se uma linha evolutiva entre o centralismo político administrativo na educação e a desconcentração dos órgãos centrais, encaminhando-os para mais perto das periferias.

Todo este processo evolutivo está associado à definição de processos da tomada de decisão na educação, concretamente no que respeita à institucionalização e gestão dos processos de avaliação do desempenho docente.

Assim, o trabalho agora apresentado pretende abordar questões inerentes à discussão sobre a centralização e a descentralização das políticas educativas com especial incidência na avaliação do desempenho docente, como objeto de análise sociológica e política num contexto educativo concreto.

O enquadramento teórico e concetual cujo contributo provém de diversos campos disciplinares tendo em conta o desenvolvimento da problemática da avaliação do desempenho docente, apresenta um texto não apenas ligado ao “discurso oficial” sobre a avaliação de professores e educadores, mas procede também a uma análise que pretende explorar as opiniões e os sentimentos dos diversos agentes educativos, associados às políticas e práticas desta mesma avaliação.

Deste modo, procede-se também a uma análise das interações institucionais e sócio organizacionais que procuram deixar patente as relações processuais entre o macro, o meso e o microestrutural dos movimentos inerentes à avaliação do desempenho, dando maior ênfase às alterações ocorridas no âmbito da gestão periférica suportadas por uma “nova” estrutura hierárquica da periferia recentemente institucionalizada no quadro das políticas educativas vigentes (Ramalho, 2012, p. 4).

É dada particular ênfase ao significado, aos discursos, conflitos, realização individual e competição entre pares de que decorrem tensões, oportunidades e

dilemas provenientes das dinâmicas associadas aos efeitos da prescrição central da avaliação, tendo em conta a situação de avaliador e de avaliado em micro contextos.

Consequentemente, o presente trabalho propõe ainda uma análise e uma reflexão críticas acerca da influência da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional dos professores e educadores e da possibilidade de a mesma poder, eventualmente, contribuir para a resistência à sua retaylorização. Simultaneamente, essa análise e reflexão críticas surgem como oportunidades para discutir o grau de recetividade/resistência à inovação e à mudança, nomeadamente, no que se refere à avaliação do desempenho docente.

O texto apresentado comporta ainda a caracterização do agrupamento de escolas como unidade organizacional educativa no que se reporta a dimensão política, diretiva e de gestão ao nível das práticas da avaliação do desempenho docente e a forma como essas práticas se apresentam mais ou menos concordantes com as prescrições centrais.

Tendo em conta as exigências do trabalho, o texto desenvolve-se seguindo a metodologia inerente às ciências sociais. A apresentação de dois capítulos de índole mais teórica e concetual pretendeu constituir um suporte que julgamos ser necessário para poder estudar a realidade com que nos deparámos no contexto educativo concreto, tornando-se fundamental para a consolidação do trabalho que agora apresentamos.

No primeiro capítulo, intitulado “A Avaliação do Desempenho Docente em Discurso Oficial” estabelecemos um quadro teórico concetual que procura inventariar, identificar e analisar os documentos legais que suportam esse discurso, bem como as narrativas relativamente às práticas e políticas educativas que os vários governos seguiram, no nosso país, pós 25 de abril de 1974, políticas que, nos últimos anos deste período, sofreram a influência neoliberal de matriz europeia.

O segundo capítulo, intitulado, “A Organização Escolar, Resistências e Recetividade à Inovação Educacional” pretende analisar várias narrativas alusivas ao funcionamento, controlo, gestão e instrumentalização do fator humano no interior das organizações em geral, e das organizações educativas em particular. Neste capítulo é dada ênfase à referenciação da avaliação entre pares com todas as incidências daí decorrentes, à maior ou menor recetividade/resistências que um processo de mudança sempre comporta e, por fim, aos contributos que o sistema de avaliação do desempenho docente poderá acrescentar ao desenvolvimento profissional dos professores e educadores, indicando algumas direções para esse mesmo desenvolvimento.

No terceiro capítulo, intitulado, “A investigação e a sua Metodologia” delineamos as principais linhas e procedimentos metodológicos adotados na investigação. Fazemos referência aos aspetos que, do ponto de vista teórico e epistemológico, fundamentam a orientação paradigmática de investigação adotada.

Procedemos, ainda, a uma definição das nossas “questões orientadoras” da investigação para, de um modo genérico, explicar os motivos que estiveram na génese da escolha do nosso contexto de investigação e o modo como abordámos os atores no terreno.

Focamos, também, como explorámos a técnica utilizada na recolha de dados, designadamente, o inquérito por questionário, aproveitando para explicar o tipo de pressupostos e procedimentos gerais executados para a sua aplicação.

Por fim, apresentamos as linhas gerais que nos guiaram na descrição e análise dos dados recolhidos cujos resultados merecem a sua apresentação e discussão no capítulo IV, elencando, conseqüentemente, algumas recomendações.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO
CONCETUAL

CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM DISCURSO OFICIAL

Nas páginas seguintes abordaremos os processos de regulamentação da avaliação de professores e educadores que têm vindo a caracterizar as políticas educativas em Portugal, com especial realce para a gestão dos recursos humanos educativos, nomeadamente do corpo docente. Tendo como linha orientadora a discussão e o debate travado entre a pretensa descentralização das políticas educativas e a provável recentralização dessas políticas, a nossa análise procurará incidir na velha tradição centralista do sistema educativo, aludindo às possibilidades de se poder falar da transição de um modelo centralista para uma perspetiva mais descentralizada. Do mesmo modo, é nossa intenção fazer decorrer da assunção que se faz daquelas políticas educativas, a configuração dos processos de regulamentação e normalização das políticas de avaliação de professores em Portugal. Focaremos, com especial atenção, outros momentos mais recentes em que os processos de regulamentação e normalização da avaliação do desempenho docente têm vindo a ganhar um progressivo relevo no contexto global das políticas educativas nacionais. Achamos interessante, demarcar os períodos de menor e maior incremento das políticas de avaliação de professores e educadores, conjugando-os com a própria evolução que se conhece das políticas de administração educacional

1. ENTRE O PERÍODO REVOLUCIONÁRIO E OS GOVERNOS PROVISÓRIOS

A prática da avaliação dos docentes em Portugal, bem como outras medidas de política educativa, têm vindo a transformar-se de acordo com as diferentes ideologias políticas que têm caracterizado os diversos governos, quer antes quer pós o 25 de abril de 1974.

Com a Revolução deste mesmo ano, o regime democrático substituiu o regime totalitário, assistindo-se a profundas alterações no sistema educativo. Secundando o pensamento de Reis Torgal (1989, p. 164), “com a revolução de 1974 verifica-se um processo de marxização do ensino”.

No início deste período, as iniciativas legislativas promovidas em torno da educação comportavam uma nova ambição política e ideológica do sistema educativo perspetivando uma estratégia de mobilização social e cultural tendo em mente o desenvolvimento e a democratização da sociedade portuguesa do limiar deste período revolucionário.

Era notória a necessidade de fazer prosperar a democratização das organizações escolares, pois tal como refere Teodoro (2003, p. 397) “as tarefas do ensino estão entre as tarefas prioritárias da revolução portuguesa”. É através da conversão à revolução, com a educação, que as novas gerações serão formadas, rompendo-se com o ideário centralista do Antigo Regime.

Com a Revolução de 25 de abril de 1974 o processo de mobilização social ganha uma forma mais expressiva, organizando-se em movimentos e partidos políticos, associações, sindicatos e outros grupos, vindo este processo a consolidar, entre 1974 e 1976, o ensaio da democracia direta (Formosinho & Machado, 1998) do sistema educativo com claras repercussões na configuração organizacional da gestão democrática portuguesa com a clara pretensão de compensar a população mais desfavorecida, durante muitas décadas negligenciada em vários aspetos, oferecendo-lhe uma escola mais abrangente e atrativa permitindo aos diversos grupos sociais a sua inserção e participação, ou seja, “a democratização do ensino” (Teodoro, 2003, p.398).

Entretanto, ao longo deste período inicial, no que diz respeito à classe docente e, mais concretamente, ao seu desempenho, foram tidos em conta critérios marcados pelo passado e também pela presente adesão ao movimento revolucionário. Daí adveio um conjunto de saneamentos para com aqueles que, mesmo não se opondo ao novo regime, não mostravam recetividade suficiente e/ou estavam bem vistos pelo anterior.

Segundo os princípios, próprios de um movimento revolucionário amplo e ainda sem o mínimo de maturidade, a avaliação do desempenho docente, passou por uma fase de total desregulação, cabendo aos professores a auto regulação do seu desempenho. A sua única obrigação, que não era mais do que um simples gesto de gratidão para com o movimento libertador que tinha colocado um ponto final na ditadura, era precisamente com os ideais socialistas da revolução em curso. O professor deveria ser um veículo da mudança, um motor da transformação revolucionária, rumo a uma sociedade socialista. Os debates sobre pedagogia, didática, currículos, regras, gestão escolar etc. era um processo contínuo, permanente e longo. As metas estavam ainda longe de ser estabelecidas, por isso mesmo, e não havendo critérios para avaliar o desempenho docente, o único requisito a cumprir era o respeito pelos ideais revolucionários de abril (Teodoro, 2003).

Segundo Rui Santiago (2003, p. 431), o período em apreço, “constitui um excelente exemplo da atmosfera revolucionária e socialista que influenciou as políticas governamentais na educação”. Assim sendo, a educação em geral e “o professorado em particular vivem tempos de uma enorme tensão política e ideológica que condiciona em muito a sua ação pedagógica” (Correia, 2000, p. 6). O tempo da avaliação do desempenho docente, saneamentos políticos à parte, vai ter que aguardar pela sua nova regulamentação e plena efetivação no terreno.

Com a promulgação da Constituição da República de 1976 fica clarificado o modelo político da democracia representativa em Portugal.

O Ministro da Educação, Sottomayor Cardia, do I Governo Constitucional, através do Decreto-Lei nº 769A/76, de 23 de outubro, procedeu à normalização da educação. Esta normalização do sistema de direção e gestão promoveu a realização de um regime democrático do tipo representativo da gestão das escolas com um predomínio acentuado dos professores. Garantiu-se, embora com algumas alterações, a continuidade do espírito normativista do Decreto-Lei nº 735A/74, de 21 de dezembro, traduzindo-se tal orientação numa limitação da participação dos atores escolares (não sendo estes atores os professores) na vida das escolas e, simultaneamente, um reforço da gestão burocrática e centralista da educação, levando a que o processo de normalização do ensino do período pós- revolucionário se transformasse num instrumento pelo qual o Estado recuperou e reafirmou o controlo da educação confinando-se a uma espécie de “normalização política” e burocrática. Sendo que, “ao mesmo tempo, a atuação governativa do I Governo Constitucional (1976-1978) definia e limitava o que se designava por ensino” (Ramalho, 2012, p. 326).

Em 1985, o Ministro da Educação João de Deus Pinheiro, retomou o discurso da descentralização educacional que então criticava a “administração altamente centralizada” e o caráter centralista do sistema educativo.

A normalização do sistema educativo português, anterior à reforma de 1986, fez surgir um conjunto de medidas político-administrativas unificadas em torno da preocupação de dar um novo sentido decorrente da democratização da sociedade e do sistema político português.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986 foi percussora de uma nova fase na vida dos professores ao proporcionar a vinculação da progressão da carreira à avaliação da sua atividade docente, ficando, assim, delineados no Estatuto da Carreira Docente de 1990, os princípios orientadores da avaliação de desempenho cuja regulamentação se veio a registar a 4 de julho de 1992, mais tarde com as alterações introduzidas pelo decreto-lei 1/98.

Seguidamente, analisaremos a avaliação do desempenho durante a década que decorreu entre os meados dos anos oitenta e os meados anos noventa do século passado durante os governos constitucionais presididos por Aníbal Cavaco Silva.

2. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DE MATRIZ NEOLIBERAL DA DÉCADA DE 1980

Como acabámos de mencionar, esta secção tem como referência a década de governação social-democrata que se iniciou em novembro de 1985 com a posse do X Governo Constitucional e que terminou com as eleições legislativas de outubro de 1995, antecedendo o fim do XII Governo Constitucional.

Como condição prévia à compreensão das opções de política educativa que foram tomadas neste período da governação, tentaremos fazer uma contextualização e caracterização sucintas de algumas variáveis macrossociológicas, com especial atenção para aquelas que remetem para as mutações na natureza e configuração do Estado.

Deste modo, e tendo como referência o período compreendido entre a tomada de posse do X Governo Constitucional e o final de mandato do XII Governo Constitucional, procuraremos discutir algumas dimensões das políticas sociais que caracterizam, *grosso modo*, a governação apoiada pelo partido social-democrata (PSD), nas quais se inclui evidentemente a educação.

Apesar da estabilidade governativa que caracterizou as duas legislaturas que se seguiram à obtenção de maiorias absolutas pelo partido social democrata (PSD), o

período em análise “revela-se muito sincrético e heterogéneo do ponto de vista das políticas sociais e económicas, quer as que foram adotadas quer as que foram apenas discursivamente valorizadas” (Afonso, 1998, p. 175).

Do ponto de vista da política reformista social-democrata, a prioridade, em termos de superação de algumas discrepâncias já enunciadas, apontava para a introdução de alterações na Constituição de modo a evitar que a lei fundamental continuasse a funcionar como uma espécie de *bloqueio* à adoção e concretização de medidas económicas modernizadoras. Basta relembrar-nos das célebres expressões da autoria do então Primeiro-Ministro que ficaram, certamente, na memória dos que viveram esse período da nossa história, entre as quais: *forças de bloqueio*¹. Poderemos considerar, assim, a intenção, sucessivamente reiterada, de realizar a revisão constitucional sendo esse um dos primeiros e mais importantes indicadores da mutação na natureza das políticas que a partir daí iriam ser implementados.

Entretanto, na sequência de uma moção de censura aprovada pela Assembleia da República da iniciativa do então Partido Renovador Democrático (PRD) na expectativa de que o Presidente da República, Mário Soares, viesse a encarregar Vítor Constâncio de formar governo com o apoio deste partido, teve o efeito inverso de possibilitar, em novas eleições antecipadas, a primeira maioria absoluta ao Partido Social Democrata, criando, assim, condições políticas para retomar e concretizar, com menores obstáculos, algumas das promessas não cumpridas pelo X Governo Constitucional, sendo uma delas, obviamente, a revisão da Constituição.

Já na vigência de um novo executivo (o XI Governo Constitucional), a partir de agosto de 1987, a estabilidade governativa, a integração europeia e a segunda revisão à Constituição, contribuíram para um certo declínio do Estado – paralelo e para a emersão do Estado-heterogéneo que se traduzirá numa estratégia política muito voltada ainda para o reconhecimento do papel primordial do Estado na regulação social mas que, de forma aparentemente paradoxal, irá apoiar-se em discursos anti-Estado para justificar a iniciativa privada, dar prosseguimento à privatização da economia e reforçar a chamada sociedade civil (Santos, 1993, pp. 40-41).

¹ Nos seus discursos oficiais, como aconteceu na apresentação do Programa do X Governo Constitucional em 15 de novembro de 1985, bem como em diversas entrevistas aos órgãos de comunicação social, o então Primeiro-Ministro, Cavaco Silva, utilizava com frequência esta expressão para referir a necessidade de rever a Constituição de modo a modificar os preceitos que pudessem ser “bloqueadores da execução de um programa livremente sufragado pelo eleitorado” (cf. Cavaco Silva, 1987, pp. 29-41).

A segunda revisão constitucional (1989) será decisiva para dar suporte legal ao processo de privatizações e abrir caminho para a liberalização da economia e para a consolidação de outras formas de regulação pelo mercado. Deste modo, a partir dos meados da década de oitenta do século passado, torna-se mais fácil identificar a adesão à ideologia neoliberal por parte do Governo, tornando-se explícita e imediata a sua concretização ao nível das decisões macroeconómicas.

Assim, e secundando as palavras de Martins (2009, p. 42), “as políticas educativas designadas de *neoliberais* e *neoconservadoras* emergem no contexto de *crise* do modelo Estado-providência”. Deste modo, e ainda de acordo com esta autora, a crise económica parece constituir-se, para os setores políticos, a principal razão para a implementação de reformas ameaçadoras da construção de uma sociedade mais justa, pois para eles, uma das causas do declínio da economia consistia na demasiada democracia política.

Entretanto, a repercussão ao nível das políticas sociais, nomeadamente ao nível da educação não-superior, foi mais lenta e gradual, tornando-se necessário atender às especificidades do Estado para compreender este desfasamento entre orientações relativas às políticas sociais e orientações relativas às políticas económicas.

Realizar “a sempre adiada reforma global do sistema educativo” é um dos principais objetivos já inscritos no Programa de Governo do primeiro Executivo minoritário apoiado pelo partido social-democrata. Assim, em 1986, pela Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), sendo a sua primeira tarefa a de criar um Projeto Global de Atividades a desenvolver cuja divulgação se efetuou a 27 de maio desse mesmo ano depois de aprovada por parte do Governo. Iniciava-se, então, o debate que dava cumprimento ao mandato daquela Comissão que, correspondendo ou, pelo menos, alimentando a expectativa da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, (LBSE) cumpria a importante função de suscitar o debate, funcionando como um grupo representativo da sociedade civil.

No momento em que são conhecidos os primeiros estudos realizados por diferentes grupos de trabalho começam a vir a público as primeiras reações, dúvidas, análises e posições críticas em torno do processo de reforma. Também os partidos políticos da oposição e os sindicatos de professores fizeram ouvir os seus pontos de vista bastante convergentes em relação ao carácter fragmentário das propostas apresentadas pelos Grupos de Trabalho criados no âmbito da Comissão de Reforma.

O primeiro modelo de avaliação pedagógica surgido no âmbito desta reforma (Despacho 162/ME/91, de 23 de outubro) foi problematizado por ser um documento com fortes tendências para infletir o sentido de uma (esperada) maior autonomia das escolas e dos professores presente em outros documentos (Afonso & Estevão 1991b).

Terminado um período de debate e mobilização pública conduzido por pedagogos e outros especialistas das ciências da educação, o executivo recorreu à velha fórmula da “reforma-decreto” congruente com um modelo de decisão política tipo normativo-taylorista em que os protagonistas já não são os atores mas as próprias decisões que aparecem desligadas ou independentes daqueles, surgindo mesmo como decisões racionais à procura de atores que as adotem, que as defendam e legitimem e as executem (Lima, 1995a). Em conformidade com estes aspetos, a reforma educativa portuguesa acabou por basear-se naquelas estratégias a que se costuma atribuir o insucesso das mudanças burocraticamente programadas: não apenas privilegiou o “poder coercivo da administração central para impor mudanças” como adotou igualmente um “modelo industrial de produção de inovações” (Canário, 1992, citado por Afonso, 1998, p. 215), incapaz de incorporar e valorizar os processos de receção das mudanças e os significados que lhes iriam ser atribuídos pelos atores. Os estudos que incidem sobre a recetividade dos professores às mudanças que lhes são propostas e os critérios que estes usam para as avaliar (Fernandes, 1995) podem, do nosso ponto de vista, ajudar também a compreender algumas das razões do não envolvimento, ou do crescente desinvestimento destes atores no processo de reforma.

Com a implementação do Programa do XII Governo Constitucional não deixa de ser interessante constatar a novidade de algumas *nuances* discursivas que vão mais no sentido de enfatizar primeiro a necessidade de modernização da própria educação e do sistema educativo em vez de insistir na ideia da modernização da economia como resultado da educação. Impunha-se a reavaliação da estratégia adotada e *modernizar*, antes de mais nada, o próprio sistema educativo. Inicia-se agora uma outra fase da reforma educativa em que à expansão quantitativa do sistema se sucede uma outra mais voltada para a qualidade da educação, a ser concretizada “não à custa de maiores investimentos, mas precisamente através de políticas de racionalização e reestruturação que garantam uma maior eficácia e eficiência interna” (Lima, 1994, pp. 126-127).

É ainda neste último Programa de Governo, especificamente no texto que diz respeito à educação, que emerge a utilização, agora mais frequente, das palavras responsabilização, avaliação, otimização, racionalização, eficiência, inovação, eficácia

e qualidade, entre outras, não deixando de transparecer, embora de uma forma disfarçada, o anúncio de uma escassez de recursos e o desinvestimento na educação.

Mas centrando agora mais a nossa análise na avaliação do desempenho docente verifica-se que as políticas de avaliação de professores e educadores reemergem na agenda da política educativa nacional com a publicação da LBSE, em 14 de outubro de 1986. Surge então o primeiro modelo de avaliação, devidamente formalizado quatro anos mais tarde (início de 1990), embora estas políticas de avaliação de professores tenham surgido primeiramente ligadas à definição da estrutura da profissão docente, do estatuto da carreira docente dos ensinos básico e secundário, à definição de um regime de autonomia, administração, direção e gestão e à regimentação dos princípios e pressupostos da sua formação profissional.

A LBSE passa a prescrever procedimentos e orientações políticas no sentido de serem promovidos princípios gerais que regulem os processos de administração e gestão dos recursos humanos da educação, correspondendo a isto um processo de reintrodução de políticas de reestruturação, profissionalização e avaliação de professores inscrito numa orientação político administrativa em que as principais orientações seriam, principalmente, “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas (...)” (alínea *g*) do art.º 3.º da LBSE) e “Contribuir para desenvolver o espírito e prática democráticos através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar (...)” (alínea *f*) do art.º 3.º da LBSE), passando a carreira do pessoal docente a obedecer ao pressuposto de encontrar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida na escola a título individual ou de grupo (art.º 36.º da LBSE).

Através do Decreto-Lei nº 344/89, de 26 de setembro, é concretizado o ordenamento jurídico da formação de professores, encerrando, desde logo, a face oficial do perfil profissional do corpo docente ao nível da respetiva competência científica, pedagógica e didática com ênfase na sua formação pessoal e social, inserindo simultaneamente a determinação de a formação contínua passar a constituir-se numa condição para efeitos de progressão na carreira, inaugurando-se, deste modo, o conceito de profissionalidade docente entendido numa perspetiva de continuidade e como elemento central no desenvolvimento das escolas e do próprio sistema educativo.

A questão da formação profissional dos professores apareceu mesmo antes do exercício legislativo a que se refere o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e respetivo sistema de avaliação do desempenho docente.

O articulado contido naquele decreto consagrava o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância, dos professores dos ensinos básico e secundário, introduzindo-se a definição genérica dos perfis profissionais dos professores e educadores nos campos específicos da sua especialidade, competência científica e pedagógica e didática, consolidando um desenho funcional das funções docentes que, posteriormente, viria a fornecer pistas para a definição dos parâmetros, dimensões e indicadores de avaliação do desempenho docente.

O Decreto-Lei nº 344/89, de 26 de setembro, veio reafirmar os objetivos de uma profissionalidade docente e a sua progressão profissional sustentadas na formação contínua, reportando-se, em termos regulamentares, aos pressupostos e princípios a que deveria obedecer, articulando-se com a avaliação do desempenho enquanto parâmetro que seria ponderado para efeitos de progressão na carreira.

Em 1989, o Decreto-Lei nº 409, de 18 de novembro, definiu e institucionalizou a estrutura da carreira do pessoal docente da educação escolar e dos ensinos básico e secundário, embora no que se refere à avaliação do desempenho docente este diploma se tenha mostrado ainda bastante incipiente, no que respeita a uma definição clara e objetiva de políticas de avaliação do desempenho docente, pois os requisitos de progressão e, particularmente, de promoção que ditavam o acesso ao 8.º escalão eram marcados por um relativo automatismo administrativo, segundo o qual “1 – O acesso dos docentes ao 8.º escalão da carreira docente depende de aprovação em processo de candidatura apresentar no decurso dos 6.º e 7.º escalões, em termos a regulamentar mediante portaria do Ministro da Educação”. Não obstante, este processo que ditava o acesso ao 8.º escalão introduziu o termo “promoção” que em contraponto com o conceito de “progressão” (utilizado para o acesso aos dois restantes escalões), introduziu uma lógica distinta da avaliação do desempenho docente, segundo as regras de candidatura a um concurso público de acesso. No que ao 9.º (e último) escalão dizia respeito, estava condicionado pelo requisito da profissionalização conseguida pela habilitação académica superior, ou ainda, os docentes profissionalizados com grau de bacharel que tenham adquirido formação complementar equipara ao grau de licenciatura (cf. art.º 11.º).

Poucos meses depois, com o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, aquela limitação veio a ser colmatada com a institucionalização de um quadro de pressupostos e princípios que haveriam de definir e condicionar os procedimentos e as práticas de avaliação dos professores ao longo da década seguinte. Em congruência, a iniciativa legislativa instituída por aquele diploma legal estabelece o primeiro estatuto da carreira docente dos educadores e dos professores dos ensinos básico e

secundário e, conseqüentemente, um esquema de um sistema de avaliação de desempenho docente assente em duas dimensões ou perspetivas diferenciadas, quer ao nível da instrução dos respetivos processos, quer ao nível das respetivas finalidades, sobretudo as que respeitam à gestão do ingresso/progressão do avaliado na respetiva carreira.

Podemos concluir que, como pressupostos gerais, a avaliação do desempenho docente, então consagrada, tinha como referência fundamental a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, numa clara alusão ao profissionalismo docente e à salvaguarda de perfis mínimos de qualidade (cf. art.º 39.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril). A avaliação tinha ainda como objetivos consagrados “Contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;” alínea a) e “Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente” (alínea e).

No art.º 40º daquele mesmo Decreto-Lei, a avaliação deveria acontecer mediante duas perspetivas diferentes: a avaliação em regime ordinário e a avaliação em regime extraordinário. Relativamente à primeira, era exprimida pelas menções qualitativas de “satisfaz” e “não satisfaz”, sendo o principal instrumento de avaliação de desempenho um “relatório crítico da atividade” que os docentes tinham que apresentar referente `sua atividade profissional desenvolvida no período em avaliação.

Este tipo de avaliação segmentava-se segundo duas situações particulares reportando-se à própria condição do docente em avaliação conforme se tratasse de um docente integrado na carreira em que a avaliação acontecia no ano anterior à mudança de escalão e no final do ano probatório, sendo a avaliação realizada no ano anterior à progressão profissional do docente e no primeiro ano de exercício de funções, no caso do docente em situação de pré-carreira.

A atribuição da menção qualitativa de “satisfaz” era atribuída pelo órgão de gestão desde que o docente não incorresse em situações de incumprimento profissional que dariam lugar à menção de “não satisfaz”.

A menção qualitativa de “bom” era atribuída através de um processo similar, mas estava condicionada à apresentação de um requerimento pelos docentes interessados, desde que lhes fosse atribuída, previamente, a menção de “satisfaz”, devendo esse requerimento versar a intenção de apreciação, por parte de uma comissão de avaliação, de um documento de reflexão crítica sobre o respetivo desempenho profissional dos requerentes, nos mesmos termos do processo da menção de “satisfaz” (cf. art.º 45.º e art.º 46.º, do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).

Relativamente à menção de “não satisfaz”, esta poderia decorrer de três possíveis situações (cf. art.º 44.º): conclusão, por parte do avaliador (órgão de administração e gestão), pela existência de um insuficiente relacionamento do docente com os alunos; percepção de uma injustificada não-aceitação de cargos pedagógicos para que o docente tenha sido eleito ou designado ou pelo deficiente desempenho; do facto do docente não ter concluído as ações de formação a que teve acesso, ações estas, necessárias para a concretização efetiva de cada módulo de tempo de serviço. A atribuição desta menção era da competência de um júri de avaliação constituído para o efeito, de âmbito regional, composto por um elemento representante do Diretor Regional de Educação, que presidia ao júri, um representante do órgão de gestão pedagógica do estabelecimento escolar respetivo e por um representante da delegação regional da Inspeção-Geral de Educação.

No respeitante à avaliação extraordinária, entre outros aspetos contemplados, esta centrava-se principalmente nas condições em que a menção de “excelente”, decorrente de “mérito excecional”, poderia ser atribuída e nas circunstâncias em que uma intervenção intercalar poderia ser requerida pelo docente (cf. art.º 47.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril). A atribuição desta menção dependeria da apreciação curricular, apoiada pelo relatório justificativo e por informação fundamentada o órgão de administração e gestão escolar. A decisão da atribuição desta menção avaliativa competia ao Ministro da Educação sob proposta devidamente fundamentada de um júri *ad hoc* por si nomeado e constituído para o efeito, integrando os diretores regionais de educação. Esta menção tinha como efeito único uma bonificação de dois anos no tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira.

O Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho, que veio estabelecer o procedimento avaliativo de acesso ao 8.º escalão, pressupunha a realização de provas públicas que os candidatos teriam de realizar, consistindo as mesmas na apreciação do currículo destes e na realização de um trabalho de relevância e natureza educacionais a apresentar pelos candidatos.

Este diploma veio esclarecer os termos em que, por exemplo, o relatório crítico da atividade docente previsto pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, deveria ser instruído, atribuindo mais importância ao processo em si e menos importância ao protagonismo atribuído às figuras do “avaliador” e do “avaliado, conhecendo, assim, o processo de avaliação, contornos mais específicos face àqueles que foram instituídos anteriormente.

Ao sintetizar a análise realizada à governação de cariz social-democrata nos anos de oitenta e de noventa do século passado, no que concerne, principalmente, às

políticas educativas, mais concretamente à avaliação do desempenho docente, podemos salientar que se implementou e se completou um ciclo legislativo onde foram definidos os princípios e os pressupostos que haveriam de condicionar grande parte da atividade profissional futura dos professores nas diversas vertentes dessa sua atividade

Ao concluir, e tendo como base os dados e argumentos que procurámos registar e articular, parece-nos que ficam enunciadas algumas das especificidades das políticas educativas em Portugal no período correspondente aos Governos apoiados pelo partido social democrata (PSD), entre 1985 e 1995.

3. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NO CÍRCULO DA GOVERNAÇÃO SOCIALISTA DOS ANOS NOVENTA

Tendo como referência o período da governação socialista compreendido entre os anos de 1995 e de 2002, com os XIII e XIV Governos Constitucionais de António Guterres, procuraremos, nesta secção, analisar e discutir algumas dimensões das políticas sociais, dando relevância às educativas, que caracterizaram a governação apoiada pelo partido socialista (PS).

Na análise efetuada no período anterior podemos verificar que, do ponto de vista da normalização da atividade docente, a administração central tem orientado as suas preocupações, em primeiro plano, para as questões associadas ao profissionalismo docente. Neste contexto, através do Decreto-Lei 207/96, de 2 de novembro, é revisto o regime jurídico da formação contínua dos professores e educadores, não apresentando este normativo, em termos de objetivos e finalidades, grandes novidades face ao conteúdo do anterior (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro).

No ano seguinte e na sequência desta revisão, o Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril, introduziu alterações ao Estatuto da Carreira Docente definido pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, de um modo particular, ao nível da formação contínua, abrindo a possibilidade da frequência de cursos de formação de professores e educadores profissionalizados integrados na carreira, ao exercício de outras funções educativas.

No que a autonomia diz respeito começa a notar-se a intenção de uma maior atribuição de competências às escolas. Ainda neste mesmo ano (1997), surge o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, que veio definir a estratégia dos agrupamentos de estabelecimentos do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e

reforçar a aceção de escola como organização dotada de órgãos próprios de administração e de gestão, tendo este documento servido também como uma espécie de trabalho preliminar do Decreto-Lei n.º 15-A/98, de 4 de maio. Este documento avançava já com estratégias instrumentais e promotoras de autonomia assentes nos princípios da participação e na iniciativa das escolas no que concerne ao desenvolvimento e implementação de “novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas” (Ramalho, 2012, p. 353).

Por todas estas constatações, poderíamos já referir que se começava a vislumbrar uma conceção de educação um pouco diferente da do ciclo governativo anterior, onde a desconcentração parecia começar a perder terreno e a dar lugar à descentralização. No entanto, mais adiante, veremos se esta interpretação estaria correta, ou nem por isso.

A revisão integral do Estatuto da Carreira Docente e, conseqüentemente, do sistema de avaliação do desempenho docente, adotando como pressuposto geral a referência à melhoria da qualidade da educação e ensino, numa clara alusão ao profissionalismo docente e à salvaguarda de perfis mínimos de qualidade, de acordo com o art.º 39.º do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, emergia numa outra prioridade do Governo. Neste normativo, entre os objetivos consagrados para a avaliação do desempenho docente, mantém-se as referências de “Contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes”, surgindo a tónica especial da prestação de contas associado às políticas de avaliação de professores e educadores, pressuposto até aqui apenas implícito.

O Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, vem regular a avaliação do desempenho docente, sendo aqui salientado que as finalidades da avaliação de professores são a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos mesmos e a melhoria da qualidade das escolas. De acordo com esta regulamentação, os docentes elaboram um relatório denominado *Documento de Reflexão Crítica*, anexando-se ao mesmo, a certificação das ações de formação frequentadas. A estruturação deste documento, apesar de ser da responsabilidade do docente, teria que contemplar a referência aos indicadores de avaliação expressos no ponto 2 do art.º 6.º do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio: serviço distribuído, relação pedagógica com os alunos, cumprimento dos programas curriculares, desempenho de outras funções educativas, participação em projetos da escola e atividades da comunidade educativa, ações de formação frequentadas e Estudos publicados. A sua análise seria efetuada pelo respetivo órgão de gestão,

tendo em conta o parecer de uma Comissão Especializada integrada no Conselho Pedagógico (Curado, 2002).

As menções a atribuir seriam as de “satisfaz”, “não satisfaz”, “bom” e “muito bom”, sendo que para aceder a estas últimas duas, o docente teria que requerer o parecer a uma comissão externa à escola constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico, um professor de outra escola e uma personalidade de mérito reconhecido na área da Educação. A atribuição de “não satisfaz” só seria considerada em casos particulares de incumprimento das funções letivas por parte do docente, de existência de relação pedagógica negativa entre estes e os seus alunos, ou ainda, de não obtenção de créditos de formação contínua necessários à progressão. Caberia a uma comissão regional de avaliação, recomendada pelo Conselho Executivo e constituída por um elemento designado pelo Diretor Regional, um docente designado pelo Conselho Pedagógico e um docente ou personalidade de reconhecido mérito em Educação a atribuir essa mesma classificação negativa. Nestes casos de avaliação desfavorável, a progressão na carreira seria impossibilitada, devendo o docente ser acompanhado de um Programa de Desenvolvimento Profissional (Curado, 2002).

Tudo isto, a par de outras tomadas de decisão, como por exemplo, a intervenção direta (hetero)reguladora da administração central para homologação do regulamento interno da escola pelo Diretor Regional de Educação que decidiria no prazo de trinta dias (cf. art.º 53.º do Decreto-Lei nº 115-A/98), parece indiciar uma certa orientação centralista, normativista e burocrática do exercício da autonomia nas organizações escolares, estabelecendo-se o Ministério da Educação através das suas estruturas desconcentradas, como “unidade de comando” de todas as “operações de autonomização” da escola pública (Ramalho 2012, p. 361). .

O discurso da autonomia das organizações escolares teve a sua continuidade nas orientações políticas inscritas nos programas do XIV e XV Governos Constitucionais. Foram quase sempre encontrados condicionalismos de vária ordem para que esta tendência centralista normativa continuasse a exercer a sua influência no sistema educativo português, nomeadamente, no que concerne às políticas de avaliação de desempenho de professores e educadores.

Deste modo, é ainda em pleno exercício da legislatura do XV Governo Constitucional que o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, vem consolidar o regime de qualificação profissional estabelecido, primeiramente, na LBSE e, mais tarde no Decreto-Lei nº 194/99, de 7 de junho. (sistema de acreditação de cursos de qualificação profissional para a docência). Ao caracterizarem genérica e especificamente o perfil profissional definidor das competências exigidas para o

desempenho das funções docentes, levando os mesmos a acatar uma perspectiva de desempenho profissional devidamente formalizado e consolidado do ponto de vista normativo. Definia-se, assim, um quadro orientador fundamental para a organização e acreditação oficial dos cursos de formação de professores e educadores, bem como a regulamentação de futuros sistemas de avaliação do desempenho docente.

4. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NUMA NOVA SEMÂNTICA IDEOLÓGICA DA GOVERNAÇÃO SOCIALISTA (2005-2011)

Não tendo o período de vigência dos XV e XVI Governos Constitucionais social-democratas, apoiados pelo PSD e pelo CDS/PP, um incremento legislativo de relevante significado ao nível das políticas educativas e, particularmente, no que se refere à regulamentação específica da avaliação do desempenho docente, passaremos, nesta secção, à análise do quadro de políticas de educação inscritas na vigência dos XVII e XVIII Governos Constitucionais de governação socialista reeditada.

Na sequência do programa do XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de junho, introduziu alterações ao ECD aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, embora as mudanças mais profundas se verificassem mais tarde através do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

De acordo com Ramalho (2012, p. 364), o referido programa de Governo, embora previsse a possibilidade de se verificarem situações educativas não conformes ao pleno cumprimento da missão social e na realização qualitativa e eficiente do sistema educativo, denunciava a configuração do estatuto da carreira docente como “um fator de degradação da função e da imagem social dos docentes”. Como principal causa dessa degradação o legislador acusou o sistema de progressão na carreira docente, defendendo que os mecanismos de progressão profissional estavam demasiado dependentes de uma espécie de “automatismo burocrático”, independentemente, segundo o legislador, do desenvolvimento de competências (pela via de formação e afeta a esse fim) e da avaliação do desempenho profissional (cf. preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

O mesmo autor refere que as alterações ao Estatuto da Carreira Docente surgem, do ponto de vista do legislador, como “um imperativo político” e pela necessidade de elevar os níveis de cooperação entre professores, pela via da consolidação de uma hierarquia profissional (verticalizada) em que os docentes passam formalmente a ser integrados, suscitando a emergência de uma categoria de

docentes diferenciada pela posse de mais formação, de mais experiência e de mais autoridade. Em consequência deste pressuposto de diferenciação de estatuto profissional surge a divisão da carreira docente em duas categorias distintas: a categoria de “professor titular” e a categoria de “professor”. A primeira estaria genericamente reservada a funções de coordenação e supervisão, onde se incluirá a competência de avaliar o desempenho dos docentes da segunda.

O surgimento desta lógica de avaliação do desempenho docente assente nesta diferenciação relativa à situação de avaliador e avaliado, é igualmente diferenciadora no que concerne aos resultados possíveis e passíveis de serem traduzidos em menções qualitativas e quantitativas que suscitavam resultados diversificados na progressão na carreira.

Era, na verdade, um sistema de avaliação que assentava numa lógica meritocrática de gestão da carreira docente e dos consequentes mecanismos de progressão, promoção e despromoção profissionais, segundo o argumento da “dignificação” da profissão docente. A atestar estes pressupostos, o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de janeiro, refere:

A definição de um regime de avaliação que distingue o mérito, é condição 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. Para o mesmo fim, concorre a integração no Estatuto da Carreira Docente de uma nova codificação de direitos à colaboração, à consideração e ao reconhecimento da autoridade dos professores pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa (...).

No conjunto destas alterações ao ECD surge também a introdução de requisitos definidores e institucionalizadores da “profissionalidade docente” cujo ingresso na carreira passa a estar condicionado por uma prova de avaliação de conhecimentos a que os diplomados, não integrados na carreira, terão que se submeter para adquirir o direito de efetivarem a sua profissionalidade e consequente exercício profissional.

Surge assim um conjunto de medidas que tendem a recentralizar os mecanismos de administração e gestão da ação escolar e docente, desde uma perspetiva de controlo de ingresso e acesso à profissão docente, passando pela regulação mais efetiva dos processos de profissionalização e desenvolvimento de

competências profissionais, até a uma reconfiguração da estrutura hierárquica da profissão docente (Ramalho, 2012).

No que concerne aos objetivos associados à avaliação do desempenho docente, se, por um lado, neste leque de alterações não aparecem como algo de completamente novo, o quadro de reconhecimento do mérito e excelência, que legitima politicamente o novo sistema de avaliação do desempenho humano, preconiza um grau de relevância mais consequente, especialmente ao nível da progressão e acesso na carreira, conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório, na renovação de contratos e na atribuição de prémios de desempenho como consequência da atribuição de duas avaliações consecutivas com menções qualitativa igual ou superior a muito bom (cf. art.º 63.º).

O âmbito em que a avaliação se deverá desenvolver é definido por um conjunto de critérios que visam a verificação de padrões de qualidade do desempenho profissional docente, tendo por objetivo a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Esta nova versão do ECD considera como principal objetivo da Escola, a promoção do sucesso dos alunos, a prevenção do abandono escolar precoce e melhoria da qualidade das aprendizagens. Quanto ao principal objetivo da avaliação dos docentes, este deverá visar a “melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. Quanto aos objetivos específicos dessa avaliação, os mesmos passarão por contribuir para a melhoria da prática pedagógica, valorizar e aperfeiçoar o docente individualmente, inventariar as necessidades de formação, detetar fatores que influenciam o rendimento profissional dos docentes, diferenciar e premiar os melhores profissionais, facultar indicadores de gestão no que respeita ao pessoal docente, promover o trabalho de cooperação e promover a qualidade dos serviços de educação.

Em termos de dimensões, são consideradas a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade educativa e, ainda, o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Surge também a figura do “avaliador” na sua relação com a figura do “avaliado” como uma das principais inovações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, carecendo esta relação da intermediação de uma terceira entidade (Comissão de Coordenação da Avaliação) que assume a responsabilidade da validação da atribuição das menções qualitativas de “excelente”, “muito bom” e

“insuficiente”, bem como o normal funcionamento dos processos avaliativos que envolvam reclamações dos avaliados (cf. n.º 6º do art.º 43.º).

Estava, assim, estabelecido um novo sistema de avaliação do desempenho docente, que foi consubstanciado pelo Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, em que a figura do “avaliador” é formalmente assumida pelos professores titulares (coordenadores do conselhos de docentes, dos departamentos curriculares, ou não), ponderando o envolvimento e a qualidade científica e pedagógica do docente avaliado, relacionando-o com diversos parâmetros em simultâneo: preparação e organização das atividades letivas; realização das atividades letivas; relação pedagógica com os alunos; processo de avaliação dos alunos (cf. Despacho n.º 7465/2008, de 13 de março). Este mesmo normativo permite ainda aos coordenadores a delegação de competências noutros professores titulares permitindo a sua designação para o exercício da função de “avaliador”.

O presidente do órgão executivo ou diretor da escola/agrupamento de escolas (ou membro por si designado) é envolvido nas ponderações dos indicadores de assiduidade profissional, serviço distribuído, progresso dos resultados, evolução dos resultados escolares e taxas de abandono escolar, participação nas atividades do agrupamento/escola numa lógica de apreciação do trabalho colaborativo desenvolvido pelo docente, ações de formação contínua concluídas, exercício de funções pedagógicas, dinamização de projetos de investigação e, ainda, a apreciação realizada pelos pais/encarregados de educação – com a concordância do docente e devidamente normalizado em sede de regulamento interno (cf. art.º 45.º). No que respeita à avaliação dos professores titulares em exercícios de cargos de coordenação de departamentos curriculares, ou de conselhos de docentes, o avaliador será um inspetor com formação científica na área departamental do avaliado, designado pelo Inspetor Geral da Educação, nos termos previstos no n.º 2 do art.º 43.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Deste modo, e ainda no âmbito deste diploma legal, e no que se refere aos instrumentos de registo de avaliação, estes estavam associados a um sistema de classificações definido por uma escala estabelecida entre um (1) e dez (10) valores, prescrevendo o pressuposto de que o resultado final da avaliação do docente corresponde à classificação média das pontuações obtidas em cada uma das fichas de avaliação (cf. art.º 46ª), sendo determinada pontuação expressa através de uma menção qualitativa correspondente a uma tradução quantitativa, escalonada do seguinte modo: (1 a 4,9 valores – *insuficiente*; de 5 a 6,4 valores – *regular*; de 6,5 a 7,9 valores – *bom*; de 8 a 8,9 – *muito bom*; de 9 a 10 valores – *excelente*.

São também fixados objetivos individuais, apresentados pelo avaliado ao avaliador, tendo por referência os objetivos e as metas estabelecidas pela escola e preconizadas no Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, assim como, os indicadores de medida por esta determinados.

O pressuposto de que se tratava de um sistema de avaliação que deveria promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva surgia como o principal argumento de legitimação o aspeto regulamentar daquele diploma legal que apareceu na esteira dos princípios, dimensões, âmbito e periodicidade previstos no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, refinando os aspetos mais específicos relativos à definição dos objetivos individuais do próprio avaliado.

De uma forma genérica, este exercício de regulamentação da avaliação dos professores surge como um ato de confirmação previsto pelo mesmo diploma legal, no que respeita à avaliação do desempenho, com alguns desenvolvimentos ao nível da definição das principais referências e dos consequentes referenciais e dimensões da avaliação.

A intensa produção legislativa sobre política educativa, nomeadamente a dedicada direta ou indiretamente à avaliação do desempenho docente, que caracterizou o exercício do XVII Governo Constitucional, não deixou de lhe originar uma forte contestação pública. Exigia-se, nesta fase, alguma moderação e simplificação desse sistema de avaliação.

Na sequência das controvérsias e contestação desenvolvidas em torno da avaliação surgem várias recomendações, algumas delas orientadas para a simplificação processual e executória das práticas e procedimentos de avaliação do desempenho docente. Assim, em 25 de novembro de 2008, as medidas de desburocratização com carácter formal, vieram dar resposta às contestações que eram feitas ao sistema de avaliação, tendo o Ministério da Educação (ME) vindo a reconhecer a necessidade de aligeirar o processo de avaliação do desempenho dos professores e educadores.

Foram então anunciadas algumas medidas de desburocratização que incluíam a possibilidade de, a requerimento dos interessados, os docentes serem avaliados por avaliadores pertencentes à sua área disciplinar, desconsiderando a referência aos resultados escolares e taxas de abandono escolar, promovendo a simplificação das fichas de avaliação e dos meios de registo, a dispensa da reunião entre avaliado e avaliador, em caso de acordo mútuo, a redução do número de aulas a observar o alargamento temporal das ações de formação contínua realizadas e a melhoria das condições de trabalho dos avaliadores. O Ministério da Educação procurava, deste

modo, mediante a opinião pública, concretizar uma campanha de legitimação e de “desmistificação” das questões mais sensíveis do sistema de avaliação do desempenho docente.

Assim, e face aos aspetos apontados, o Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de janeiro veio legitimar um regime transitório de avaliação de desempenho docente no 1º ciclo de avaliação, na sequência do processo que se desenrolou em torno do modelo de avaliação instituído pelo Decreto nº 2/2008. Com esta legitimação foi feita a prorrogação, perspetivando “garantir que os docentes iniciassem um novo ciclo de avaliação (ano de 2009-2010) com a reivindicada segurança jurídica e a necessária tranquilidade no exercício da profissão docente” (Ramalho, 2012, p. 388).

Já no decurso do exercício do XVIII Governo Constitucional deu-se alguma rutura com o sistema de avaliação praticado anteriormente, nomeadamente no que se refere ao aspeto mais estrutural e polémico da Estrutura da Carreira Docente, deixando assim de contemplar a existência de duas categorias profissionais diferenciadas, sendo este um dos aspetos mais contestados.

No que à política educativa diz respeito, mais concretamente no que se refere à avaliação do desempenho docente, a nova equipa do Ministério da Educação introduziu inovações ao nível dos instrumentos de registo, tornando-os mais sintetizados, bem como no que concerne à apresentação de um relatório de autoavaliação.

O Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, alterou o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, procurando garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira, através da valorização e distinção do mérito, conforme consagrado no Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, celebrado em 8 de janeiro de 2010 com as organizações sindicais representativas do pessoal docente, do que resultou o Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho.

As alterações introduzidas visam clarificar a articulação da avaliação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação, tendo em consideração os princípios e objetivos subjacentes à avaliação do desempenho na Administração Pública, bem como as recomendações efetuadas pelo conselho científico para a avaliação de professores pela Organização para a

Cooperação do Desenvolvimento da Económico (OCDE). Aprecia-se aqui referir a subalternização e a dependência que a globalização, implícita ou explicitamente, impõe a países como o nosso, através de órgãos supranacionais não eleitos, como a OCDE, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros, que acabam por “legitimar” as medidas inscritas nas agendas ocultas de governos que preconizam políticas neoliberais.

Assim, a avaliação passa agora a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo o seu elemento essencial a autoavaliação efetuada por cada docente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

Por outro lado, a responsabilidade pela avaliação final é atribuída a um júri de avaliação, competindo a um dos seus membros, o relator, acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação.

Relativamente ao modelo anterior, entre outras, há aqui uma mudança com a introdução da figura do relator que tem agora as funções de avaliador sob a coordenação e supervisão do coordenador de departamento que avalia o seu desempenho.

Podemos sintetizar dizendo que o pressuposto geral que passou a catalogar politicamente o novo exercício legislativo iniciado com a entrada em funções do XVIII Governo Constitucional, foi uma espécie de vontade de pacificar a classe docente, embora algumas das marcas provenientes da anterior equipa ministerial se mantenham na sua essência, apesar de alguns retoques. São exemplos dessas marcas a introdução de escalões e índices remuneratórios considerados pelos sindicatos como artificiais e autênticas barreiras administrativas à progressão profissional, para além de contemplar um sistema de vagas para a atribuição da menção de bom, denunciado como concorrência prejudicial para o trabalho colaborativo dos docentes

Apesar dessa vontade de pacificação, a linha da racionalização centro burocrática que tem vindo a ser instituída no sistema educacional português, nomeadamente na avaliação do desempenho docente, não é contrariada. Podemos mesmo constatar que é possível fazer um registo com um sentido de continuidade e até de reforço, de uma abordagem racional burocrática ao quadro das políticas de avaliação do desempenho docente que temos vindo a discutir.

5. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NUM ÚLTIMO BALANÇO LEGISLATIVO

Apesar de ser considerado o expoente das ideologias organizativas que fizeram a modernidade no início do século XX e que suportaram a emergência e o desenvolvimento do capitalismo industrial, o taylorismo cedo foi considerado enterrado; numa primeira fase, como corpo de ideias; numa segunda, enquanto prática organizacional e administrativa e instrumento de controlo. No entanto, o que realmente parece ter sido afastado foi apenas a caricatura do taylorismo fortemente associado às suas primeiras realizações e a um conjunto restrito de princípios normativos e de soluções práticas.

Assim, desacreditado de uma forma aparente, o taylorismo parece ressurgir de forma mais subtil através de soluções e de argumentos mais sofisticados. As perspetivas taylorianas estão presentes em praticamente todas as escolas/movimentos das teorias organizacionais e administrativas desenvolvidas no decurso do século passado, prolongando-se a sua influência até aos dias de hoje.

A ideologia tayloriana é objeto de transformações várias, ao ponto de se tornar quase irreconhecível como matriz de novas correntes e modernas propostas. “A novidade e a aceitação de muitas destas propostas funda-se no esquecimento de alguns dos mais importantes postulados taylorianos, *travestidos* de novos conceitos, de novas tecnologias e de objetivos aparentemente (pós)modernos” (Lima, 2002, p. 19).

As organizações (onde se inclui a escola) e a administração públicas são vistas como meramente instrumentais, devendo subordinar-se a critérios de produtividade, de eficácia e de eficiência, semelhantes aos das organizações económicas. Baseadas na ideologia do mercado, as tendências neoliberais, reeditadas na grande maioria do espaço europeu a partir dos anos oitenta do século passado, põem em causa o setor público. Os programas de reforma, ao tomarem a iniciativa privada como modelo, forçarão a opinião pública a uma gestão racional, perspetivando-a como um serviço dirigido aos cidadãos enquanto clientes e consumidores. Os interesses dos cidadãos e os seus direitos inalienáveis à qualidade dos serviços prestados serão assegurados através de uma estratégia de racionalização, de eficácia e de mercado.

Também as atuais políticas educativas de modernização e de reforma integram frequentemente pressupostos, adotam orientações e consagram soluções de tipo neotayloriano, não escapando a este desígnio a avaliação do desempenho docente.

Os promotores destas políticas recriaram o mundo, incluindo o mundo da educação. São avessos ao coletivo e ao bem-estar; defendem o indivíduo e a

liberdade de iniciativa individual. Esta mudança de arquitetura do sistema educativo transformou o modo como falamos de educação, dos professores e estudantes, dos sindicatos, dos grupos de pais ou das associações profissionais. Em suma, as condições de produção de conhecimento foram alteradas, tal como os próprios espaços de reivindicação em torno da educação.

A mobilização das ideias neoliberais na reorganização das sociedades e das relações sociais, incluindo as instituições-chave implicadas na reprodução social, correspondem a um projeto de classe, essencialmente com três objetivos específicos: *i)* a redistribuição da riqueza entre as elites dirigentes através de novas formas de governação; *ii)* a transformação dos sistemas educativos de modo a que a produção de trabalhadores para a economia seja o seu mandato primeiro; *iii)* o colapso da educação como monopólio do setor público, permitindo a abertura do investimento estratégico às empresas lucrativas.

No que respeita ao “mandato” para a educação, a economia é priorizada acima de tudo. Os sistemas educativos são mandatados para desenvolver estudantes e trabalhadores criativos, eficientes e capazes de resolver problemas para uma economia globalmente competitiva, enquanto os professores têm que demonstrar o que ensinam aos seus jovens alunos, através de sistemas nacionais (SATS) e globais Programme For Internacional Student Assessment (PISA) e Trends in Internacional Mathematics and Science Study (TIMS) demonstrativos do “valor acrescentado”.

Há uma pressão cada vez maior sobre os governos nacionais (por exemplo, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico e do Banco Mundial) para que acabem com os prejuízos e deixem de tentar transformar os arcaicos, burocráticos e difíceis sistemas de educação (e os seus professores) para se passar a uma solução tecnológica.

Segundo Gentili (2006), na perspetiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão.

Para eles, o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século passado, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se, fundamentalmente, de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

É com base nestes e noutros pressupostos que os governos de matriz neoliberal adotam políticas educativas, nomeadamente no que se refere à avaliação do desempenho docente, utilizando-a, entre muitos outros objetivos e funções, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de processos de prestação de contas, controlo e de responsabilização (*accountability*). Ou seja, a prestação de contas, como ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porque é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma, ou processo de avaliação, ou autoavaliação (mesmo que implícita). Neste sentido, e secundando o pensamento de Afonso (2009), quando a prestação de contas exigir a avaliação, esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objetiva, de modo a procurar garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas. E se, por alguma razão, não for esperada nem ajustada a assunção voluntária de eventuais responsabilidades pessoais, políticas ou institucionais, ou se, em decorrência da prestação de contas, houver lugar a prémios ou sanções, ou outras formas de responsabilização de instituições, organizações ou pessoas, isso deve ser também consequência de uma avaliação rigorosa e prudente sob o ponto de vista técnico-metodológico (tendo por referência, entre outros, critérios, objetivos e padrões previamente definidos), e tendo em conta, igualmente, o enquadramento cultural, ético e jurídico, que preveja procedimentos democráticos e salvaguarde direitos fundamentais.

Na avaliação do desempenho docente a referência sistemática à prestação de contas está na moda, valendo a pena perceber, por exemplo, as razões pelas quais os mecanismos de responsabilização têm sido referenciados tanto por orientações neoliberais e neoconservadoras, quanto por orientações de matizes ideológicas distintas (da social-democracia, do trabalhismo, da terceira via, entre outras), podendo ser relativamente imune à “ideologia política”, como mostram, por exemplo, no caso da Inglaterra, tanto os governos do Partido Trabalhista como os governos do Partido Conservador, os quais lhe deram grande ênfase (Afonso, 2009).

Neste sentido, e como já vimos, em Portugal, nos governos socialistas de José Sócrates o sistema implantado no que à avaliação do desempenho docente diz respeito, estava já impregnado destes mecanismos de controlo, de prestação de contas, entre outros, mais característicos de governos neoliberais, o que provocou grandes controvérsias e resistências por parte da classe docente.

Entretanto, com a entrada em funções do XIX Governo Constitucional, começou a esboçar-se um modelo que simplificasse o tão contestado e controverso sistema de

avaliação, então existente mas que, no essencial, mantém a matriz liberal do sistema então vigente.

A agenda ideológica de cariz manifestamente neoliberal que este executivo prossegue, como seguidor das políticas globais taylorianas, mas mais gravosas para os professores do que estas, como adiante veremos, leva de imediato a uma nova alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário através do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, e institui o atual sistema de avaliação regulado pelo Decreto Regulamentar nº 26/2012, também de 21 de fevereiro, tendo como objetivo a concretização das políticas e práticas, neste campo da sua política educativa.

Comparativamente ao modelo anterior, poderemos dizer que o agora instituído, não se poderá considerar um modelo novo mas apenas reconfigurado, tentando introduzir alguma simplificação mantendo, contudo, o essencial do anterior.

Assim, as dimensões da avaliação passam de quatro para três: dimensão científica e pedagógica; participação na escola e relação com a comunidade; formação contínua e desenvolvimento profissional. Desaparece a dimensão profissional, social e ética.

A periodicidade da avaliação dos docentes integrados na carreira coincide com o período correspondente aos escalões da carreira docente.

Os intervenientes no processo, de acordo com o artigo 8º deste decreto regulamentar, para além dos avaliados, são agora: o presidente do conselho geral; o diretor, o conselho pedagógico; a secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico e os avaliadores externos e internos.

Ao avaliador externo, de acordo com o nº 2 do artigo 13º, do normativo em análise, compete proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos, observando as aulas de colegas de acordo com a calendarização realizada pelo coordenador da bolsa de avaliadores externos, não podendo fazer agora no agrupamento a que pertence.

O avaliador interno continua a ser o coordenador de departamento curricular ou quem este designar, avaliando as atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4º através dos seguintes elementos: projeto docente, se existir, documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico para esse efeito e relatório de autoavaliação.

A observação de aulas é obrigatória nos seguintes casos: docentes em período probatório; docentes integrados no 2º e 4º escalão da carreira docente; para atribuição da menção de *excelente*, em qualquer escalão; docentes integrados na carreira que obtenham a menção de *insuficiente*.

Para além de outras implicações previstas nos números 5 e 6 do artigo 23º, a atribuição de *regular* e de *insuficiente* determina a conclusão de um plano de formação com a duração de um ano proposto pelo avaliador, de cujo sucesso depende a progressão na carreira.

Consagra-se ainda um regime especial de avaliação para os docentes posicionados no 9º escalão da carreira docente ou que exerçam as funções de diretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado.

A avaliação externa é regulamentada pelos despachos nº 24/2012 e 13981/2012, ambos de 26 de outubro.

Após a análise dos documentos legais e das políticas educativas que os sustentam e suportam o atual sistema de avaliação do desempenho docente português, procederemos, no capítulo seguinte, à sua contextualização e concetualização, procurando compreender a relação entre pares em situação de avaliador/avaliado, o grau de recetividade/resistências ao modelo de avaliação e qual o tipo de relação que este sistema de avaliação mantém com o pressuposto do desenvolvimento profissional docente.

CAPÍTULO II

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, RESISTÊNCIAS E RECETIVIDADE À INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Nesta secção pretendemos fazer uma breve incursão teórico concetual em torno dos aspetos morfológicos de algumas tipologias das organizações e respetivos sistemas de gestão, controlo e avaliação de comportamentos e desempenhos, para compreendermos melhor o contexto em que se processa o sistema de gestão e avaliação da organização escolar.

1. CONCEÇÕES GERAIS SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: CONTEXTO PERIFÉRICO DE AVALIAÇÃO

As organizações, ao configurarem sistemas de trabalho mais ou menos autônomos e distintos entre si, materializam as suas dinâmicas com base na ação protagonizada pelas pessoas que ali trabalham, se socializam, gerem e executam ou negociam formas de estar e de ser muito próprias.

Na análise que procuramos equacionar, pretendemos realçar o fator humano, a sua ação e a avaliação do respetivo desempenho, quando envolvido nos enredos de múltiplos sistemas de trabalho associados a diversas configurações morfológicas das organizações. Decorrente deste conjunto de pressupostos podemos partir para a exploração de um quadro teórico-concetual sobre as organizações, procurando daí extrair os aspetos mais relevantes da morfologia do controlo, da monitorização e da avaliação desenvolvidos em torno de comportamentos e desempenhos operados pelas pessoas no interior dessas mesmas organizações e respetivos sistemas laborais.

O significado do conceito de “organização”, tendo como centralidade o fator humano, pode ser abordado e compreendido conforme o tipo de focalização organizacional que pretendemos discutir e debater. Deste modo, afigura-se-nos pertinente, e secundando o pensamento de Ramalho (2012, p. 13) “que comecemos pela consideração geral de que o desenvolvimento das organizações abrange uma grande variedade de “grupos”, “agrupamentos”, “associações” humanas, desde empresas, hospitais, prisões, escolas, exército, igreja, associações várias, etc.”

Sob o ponto de vista social, o processo de desenvolvimento organizacional tem-se propagado em formações sociais e grupais (organizações) que, pelas suas características próprias, tendem a especializar-se no sentido de cumprir objetivos bem definidos, tendo como consequência a prescrição e concretização de comportamentos e desempenhos laborais padronizados servindo-se de instrumentos e mecanismos sofisticados de gestão e controlo da ação humana no seu interior, quer os seus membros adiram, ou não, voluntariamente a essa prescrição.

Numa primeira aceção técnica, poder-se-á aludir à perspetiva tecnicista em que o objeto temático passa por considerar a gestão da organização como uma espécie de mecanismo racional destinado à monitorização e ao controlo da realização efetiva de objetivos instrumentais, sendo esta perspetiva muito ligada à “teoria dos sistemas”, cuja estratégia processual tende a salientar, através de instrumentos de controlo, “o desenho da estrutura organizacional, a sua eficácia e, decorrentemente, a eficiência demonstrada pelo fator humano” (Ramalho, 2012, p. 15).

Ainda de acordo com este autor, numa segunda aceção definida como política, podemos ver o processo organizativo, gestionário e monitorial da organização como um processo social amplamente negociado para a gestão e regulação de conflitos, baseando-se no modelo teórico (entre outros) da “teoria da ação”, em que a estratégia do processo de gestão organizacional procura melhorar as aptidões de negociação.

Ainda numa terceira aceção, designada por *sociocrítica*, Bilhim (1996, citado por Ramalho, 2012, p. 15), refere que

a gestão da organização é concebida, criticamente, como um mecanismo de controlo e avaliação permanentes da ação humana, destinado a explorar ao máximo a sua mais valia; em conformidade com os seus pressupostos críticos, é uma perspetiva que apela à libertação do ator organizacional de uma visão distorcida da realidade social.

As organizações são vistas como resultantes, de forma institucional ou não, dos esforços, comportamentos e desempenhos individuais e grupais para a consolidação de metas e objetivos específicos ao indivíduo ou ao grupo. A organização é analisada em termos de atores, agentes, metas, situações, normas e significados, ocupando-se, fundamentalmente, do significado que a ação tem para os atores.

Os estudos críticos das organizações têm mostrado como os atores organizacionais desenvolvem estratégias para a sua própria subordinação, controlo, monitorização e avaliação para, a partir daí, conseguirem ganhos marginais a título pessoal, mesmo que esses ganhos incluam a sua própria subordinação ao grupo dominante. Deste modo, acabam por contribuir para a perpetuação dos sistemas de dominação, impedindo ações autonómicas e emancipatórias, ficando permanentemente sob a alçada dos efeitos dos sistemas de controlo e avaliação arquitetados e consolidados pelas hierarquias dominantes.

O desempenho humano tem-se vindo a pautar por considerações fomentadoras da relevância do fator humano e do respetivo potencial, no seio das organizações. A esse fator humano tem estado associada uma cultura de eficiência e de eficácia das pessoas e das organizações.

Segundo Chiavenato (1983), todo o processo de administração implica a tomada de decisões e coordenação de variadas e múltiplas atividades e a gestão dos recursos humanos, na maior parte dos casos, com sentido estratégico para a organização.

Mediante o pressuposto estratégico da eficiência das pessoas e da eficácia das organizações, não é de estranhar que a administração e a gestão de recursos humanos se tenham tornado padrão administrativo e objeto de gestão no seio das teorias organizacionais e administrativas que se foram sucedendo ao longo do século XX. A este desiderato, não é alheia a influência da segunda fase da Revolução Industrial com a descoberta de novas fontes de energia, o avanço científico e tecnológico, a aplicação dos progressos científicos à atividade produtiva e industrial e, mais tarde, aos serviços e ao comércio e a substituição do trabalho artesanal pela produção industrial de massa. Esta mudança na atividade laboral e produtiva do ser humano repercutiu-se no desempenho profissional das pessoas e das organizações.

A força desta mudança encontrou eco em Frederick Taylor (1995) com a formulação de uma teoria geral da administração, dando início ao movimento da Ciência Administrativa e das Organizações². A influência taylorista apresenta-se como uma espécie de “revolução cultural” da forma de consolidar e estudar os sistemas de trabalho no interior das organizações modernas, com um conseqüente prolongamento nas sociedades contemporâneas. Daí, não ser de estranhar a modelar configuração das identidades e culturas organizacionais instituídas com base nos critérios de comunhão de interesses e objetivos de índole organizacional correspondendo a sofisticados processos de socialização *pelo e para* o trabalho motivada por uma racionalidade económica, concretizando a ideia de uma “cultura de sucesso”, que combina com um grau elevado de preocupação com a realização de tarefas e com a qualidade do desempenho humano, suscitando um baixo nível de preocupação com as pessoas. À parte disto, o sucesso organizacional prefigurado na perspetiva taylorista pelos valores da eficiência e da eficácia, aparece como finalidade mestra para a organização e, principalmente, para os trabalhadores (Ramalho, 2012).

Ainda nesta mesma perspetiva, Torres (2004, p. 44), referindo-se a Frederick W. Taylor, diz tratar-se de um

² Toda a teoria e conseqüentes princípios da administração científica de Taylor fundamentam-se na eliminação de todo o desperdício de esforço humano, na adaptação do operário à sua tarefa específica, no treino atomizante dos trabalhadores para que estes respondam eficazmente às exigências dos respetivos trabalhos, na especialização das atividades e no estabelecimento de normas bem detalhadas de atuação (Taylor, 1995). Taylor enfatizava as tarefas, isto é, a busca do aumento dos níveis de eficácia organizacional, com recurso instrumental ao aumento da eficiência de nível operacional. Teoricamente associada ao "mecanicismo" ou à metáfora da organização como máquina, sintetizada pela designação da "teoria da máquina" (Katz & Kahn, 1970, p. 92), é uma teoria administrativa e organizacional que assenta na super especialização do operário, que o robotiza, desenvolvendo uma visão microscópica do homem tomado isoladamente e como mero apêndice da maquinaria industrial. Contudo, a ausência de comprovação científica de muitas das suas afirmações e princípios, a abordagem incompleta envolvendo apenas a organização formal, a limitação do campo de aplicação à fábrica, omitindo a restante vida duma empresa, a abordagem eminentemente prescritiva e normativa e tipicamente de sistema fechado (Chiavenato, 1983, p.63), são algumas críticas que se foram desenvolvendo em torno do movimento da administração científica dos inícios do século XX.

princípio de administração do trabalho [...] de instruir o novo trabalhador e adaptá-lo, integrá-lo rápida e tecnicamente à função, seja por via da colaboração dos chamados 'companheiros de trabalho' (obedecendo à trajetória de aprendizagem gerontocrática, dos mais velhos para os mais novos), seja, preferencialmente, pela vigilância e controlo da direção, ou mais concretamente, pela nova figura institucional – os 'instrutores'.

A racionalidade económica estimulada pelos propósitos técnico-científicos de Taylor (1995) radica nos valores do pensamento tecnocrata e do individualismo do capitalismo liberal, que, em rigor, acaba por entrar num estado emparedado pelo pressuposto de que interesses de patrões e de trabalhadores poderiam ser total e irreversivelmente coincidentes entre si. Foi depois de ter assumido cargos de chefia na empresa onde trabalhava que se empenhou em modificar o sistema de administração, a fim de que se tornassem um só, os interesses dos trabalhadores e da direção, em vez de serem antagónicos, sendo isso, na sua perspetiva, vantajoso para ambas as partes.

Não regateando esforços para conseguir os seus objetivos, e sendo um homem cumpridor de obrigações, queria que os homens sobre a sua direção realizassem durante um dia de trabalho uma produção aceitável, impondo a si próprio a tarefa de encontrar o método adequado para fazer um trabalho, ensinar o trabalhador a realizá-lo e fixar as condições em que o referido trabalho deveria desenvolver-se. Era seu intuito ainda, fixar o tempo-padrão para a realização do dito trabalho e, por fim, pagar ao trabalhador um prémio em forma de salário extraordinário, se fizesse o trabalho como especificado. Este sistema, decorrente da teoria da administração científica, traria também vantagens, não só para empregados e empregadores, mas também para o consumidor em geral pelo facto de colocar no mercado produtos com preços mais baixos.

A implementação desta teoria impunha uma série de pressupostos como o de desenvolver para cada elemento do trabalho individual uma ciência que substituísse os métodos empíricos: seleccionar, cientificamente, depois de treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador; cooperar cordialmente com este para articular todo o trabalho com os princípios da ciência que foi desenvolvida; manter a divisão equitativa do trabalho e de responsabilidades entre a direção e o trabalhador, tornando-se imprescindível a avaliação dos resultados obtidos.

Contudo, na esteira de Ramalho (2012), será importante dizer ainda que, do ponto de vista genealógico da avaliação do desempenho humano, no quadro geral das abordagens clássicas, as referências à avaliação não ocorrem de forma explícita e

concreta, não nos sendo permitido ir além dos termos mais signatários dos seus pressupostos e princípios administrativos (cf. Afonso & Estêvão, 1992): *i*) no quadro geral da teoria da administração científica de Frederick W. Taylor (1995), damos conta do termo “controlo operacional”, que era exercido sobre os episódios excecionais que se desviassem do padrão produtivo (ou “padrão de execução”, que podemos conotar com padrão de desempenho) pré-estabelecido; o “comportamento racional” pré-definido, implicando o pressuposto de que o grau de eficiência do operário deveria ser “observado e registado” para efeitos de recrutamento e seleção, manutenção do cargo, despedimento e atribuição salarial; *ii*) no caso particular da teoria clássica da administração, de Henri Fayol (1984), sobressaem os conceitos de “comando”, com o propósito de manter a atividade produtiva do pessoal e, também, o “controlo”, significando que o “chefe” assegurava-se de que tudo ocorria em conformidade com as regras estabelecidas e a ordem expressa. Ao passo que Frederick W. Taylor advogou um “controlo funcional”, em que o mesmo operário seria “controlado” por diversos “controladores”, Henri Fayol defendeu o princípio da unidade de comando, pelo que cada operário seria supervisionado ou “chefiado” apenas por um chefe, sendo, assim, incrementado e consolidado o pressuposto da avaliação do desempenho pela institucionalização na estrutura hierárquica de diferentes níveis de hierarquia administrativa, desde o diretor ao operário.

Não obstante, os contributos para a perspetivação da genealogia da avaliação do desempenho são relevantes, mesmo que a ideia de avaliação do desempenho surja apenas implícita, embora sob a forma de práticas e enunciados administrativos conducentes a esse tipo de propósito. Desta feita, ganha relevo, por exemplo, a metáfora da “escola como empresa” (cf. Costa, 1996, pp. 31 e ss.) em que os processos de controlo ocorrem no interior de uma hierarquia verticalizada e racionalizada do ponto de vista custo-benefício (Estêvão, 1998), sob a forma de testagem e sistemas de avaliação que visam a monitorização tecnocrata da “indústria educativa”.

Congruentemente, este controlo assume, frequentemente, uma forma de tensão contida entre o interior e o exterior da organização, se nos reportarmos à cultura organizacional em contexto escolar, residindo essencialmente na capacidade de questionar a natureza do estatuto ontológico desta problemática. A adoção de uma conceção antinómica das categorias a nível central e periférico permite extrapolar dois tipos distintos de focalização da cultura organizacional, ambos inscritos no mesmo registo ontológico: a cultura como produto das influências externas à organização e, contrariamente, a cultura como resultado de um trabalho de fabricação exclusivamente

interna, porque ambos os registos partem do pressuposto de que a cultura é uma variável que a organização possui, diferenciando-se apenas quanto à localização da sua origem. A questão central que aqui se poderá colocar é a de compreender, para lá dos limites e constrangimentos sociais e estruturais impostos, as possibilidades de autonomia relativa que se desenvolvem nos contextos organizacionais.

Em consequência do que acabamos de esboçar, não será no quadro destes pressupostos funcionalistas que encontraremos pistas suficientemente elucidativas para a exploração dos processos de construção da cultura organizacional. Será, portanto, no contexto da "dualidade da estrutura" que nos posicionaremos teoricamente quanto ao estatuto e relevância das categorias "centro" e "periferia" na compreensão da cultura organizacional, que concordamos com a opinião de Nóvoa (1992, p. 32) quando refere:

A totalidade dos elementos da cultura organizacional tem de ser lida ad intra e ad extra às organizações escolares, isto é, estes elementos têm de ser equacionados na sua 'interioridade', mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um fator de diferenciação externa. As modalidades de interação com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspetos centrais na análise da cultura organizacional das escolas.

O modelo centralizador da administração da educação em Portugal onde, logicamente, se inclui a avaliação do desempenho, cuja evolução nos últimos anos se caracteriza mais pela continuidade, ou mesmo pelo reforço da sua matriz política original, do que pela sua efetiva democratização, configura um primeiro patamar analítico de relevo incontornável na compreensão dos mecanismos de construção da cultura organizacional das escolas. Afastadas quer sob o ponto de vista formal, quer geográfico, das periferias escolares, as esferas centrais de decisão educativas instituem-se, ao mesmo tempo, como promotoras das dinâmicas sociais e culturais mais vastas e protagonizam a "topografia" complexa da tomada de decisões (Lima, 1999), criando e impondo orientações normativas e culturais para as periferias escolares, exercendo um quadro de pressões e influências de alcance diverso.

No entanto, ao reafirmarmos, na esteira de Lima (1999, p. 76) a importância de focalizarmos o sistema de administração da educação e das escolas como um "sistema policêntrico", que se constitui como "sujeito" e "objeto" de produção cultural, na medida em que,

enquanto construção simbólica e cultural, e sobretudo no plano da ação, não é tanto o centro que edifica ou constrói as periferias, mas estas que, ao serem assumidas como centros de ação educativa concreta, por atores concretos, confirmam, e reinventam, a existência do centro.

É, assim, nosso propósito esclarecer as funções que aquele sistema (externo) exerce sobre o processo de construção do cultural e do simbólico nas organizações escolares, sem ignorar, contudo, a condição de "centralidade periférica" das escolas (Lima, 1999, p. 77), vistas agora como unidades de gestão e sob o prisma das dimensões educativas e pedagógicas.

Apoiando-nos também no pensamento de Gentili (2006), esta é uma dinâmica aparentemente paradoxal que caracteriza as estratégias de reforma educacional, podendo nós concluir que as reformas promovidas pelos vários governos em Portugal depois de 1986, mais especificamente pelos governos de matriz mais acentuadamente neoliberal, se apoiam nas lógicas articuladas de *descentralização* centralizante e de *centralização-descentralizada*. De facto, por um lado, as estratégias neoliberais contra a crise educacional configuram-se como uma clara resposta descentralizadora diante dos supostos perigos do planeamento estatal e dos efeitos improdutivos das burocracias governamental e sindicais. Transferem-se poderes (controlados) para a periferia. Propõe-se para níveis cada vez mais micro (inclusive a própria escola), evitando-se, assim, interferência "perniciosa" do centralismo governamental; desarticulam-se os mecanismos unificados de negociação com organizações dos trabalhadores da educação (dinâmica que tende a questionar a própria necessidade das entidades sindicais); flexibilizam-se as formas de contratação e retribuições salariais dos docentes, etc.

Mas, por outro lado e ao mesmo tempo, os governos neoliberais centralizam certas funções, as quais não são transferidas aos agrupamentos e, muito menos, aos próprios professores e à comunidade:

- a) a necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais (basicamente provas de rendimento aplicadas à população estudantil e de avaliação do desempenho docente);
- b) a necessidade de desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir das quais estabelecer os parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional;
- c) a necessidade de desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente e que permitam atualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma.

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola como o que acontece com os professores.

Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.

Esta é uma imagem organizacional de mercado, ou quase mercado que se caracteriza por uma abordagem burocrática centralizada e estruturada segundo uma divisão rígida de tarefas administrativas e técnicas/operacionais, prevendo um modo de fazer as coisas bipolarizado entre a conceção e a execução, em que se persegue a ideia da máxima rendibilidade e da máxima eficiência (Lima, 1988, 1998).

Podemos, assim, concluir que sendo a escola uma organização sofre das influências das organizações em geral, sendo afetada por sistemas de controlo, monitorização e avaliação dos comportamentos e desempenhos que, desde cedo, envolvem o fator humano como parte integrante, com maior ou menor centralidade das estruturas das organizações e dos respetivos sistemas de trabalho.

2. PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS DA AVALIAÇÃO: VIGILÂNCIA, CONTROLO, MODISMO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro refere no seu preâmbulo que com a presente regulamentação “tem-se em vista uma avaliação de desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional”.

Tendo este nosso estudo como pano de fundo compreender que tipo de relação mantém a avaliação do desempenho docente com este pressuposto do desenvolvimento profissional dos professores, procuraremos, com base na literatura disponível e face ao grau de problematização que pretendemos desenvolver em torno da avaliação do desempenho docente como fator, mais ou menos, privilegiado desse desenvolvimento, encontrar elementos que nos permitam chegar a conclusões mais claras acerca desse pressuposto.

Nóvoa (2007, p. 3), acerca do desenvolvimento profissional dos professores, afirma:

Estamos perante uma espécie de consenso discursivo, bastante redundante e palavroso, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores... e assim por diante.

Tudo isto faz parte de um discurso que se tornou dominante e para o qual todos contribuímos. Não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem.

Todos sabemos que é praticamente impossível definir o “bom professor”, a não ser através das conhecidas listas de “competências”, cuja simples enumeração se torna fastidiosa. Mas talvez seja possível esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas.

Segundo Nóvoa (2009, p. 3) durante muito tempo, procuraram-se os *atributos* ou as *características* que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (*conhecimentos*), saber-fazer (*capacidades*), saber-ser (*atitudes*).

Nos anos 90 do século passado, foi-se impondo um outro conceito, *competências*, que assumiu um papel importante na reflexão teórico e, sobretudo, nas reformas educativas. No entanto, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental.

Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da “qualificação dos recursos humanos”, da “empregabilidade” e da “formação ao longo da vida”, adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia.

Ao sugerir um novo conceito, rompeu-se com um debate sobre as competências que parecia começar a ficar saturado, adotando-se um outro mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Coloca-se, assim, a tónica numa (pre)disposição que não é natural mas construída,

na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*. Assim, e de acordo com Nóvoa (2009, p. 3), enumeramos resumidamente alguns atributos identitários daquilo que concordamos caracterizar um “bom professor”:

- *O conhecimento*. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento.
- *A cultura profissional*. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.
- *O tato pedagógico*. Quantos livros se gastaram para tentar apreender este conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.
- *O trabalho em equipa*. Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.
- *O compromisso social*. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural.

Mas para que tudo isto se concretize é necessário que o professor invista no seu próprio desenvolvimento profissional, questionando-se constantemente acerca da qualidade desse mesmo desenvolvimento profissional (individual e coletivo), de modo que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projete o futuro desta profissão, que precisa de reconquistar novas energias e fontes de prestígio. Só um profissional dotado de um espírito aberto e atento às constantes mudanças que se vão operando,

cada vez mais rápido, em todos os setores do conhecimento, poderá reconhecer que não pode “adormecer à sombra dos conhecimentos adquiridos” na formação inicial.

Zeickner (1993, pp. 18-19) ao interpretar o pensamento de Dewey, refere que, segundo este mesmo autor, são necessárias três atitudes para que a ação do professor se torne reflexiva:

“a abertura de espírito” como sendo o desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião “(...) de se atender a possíveis alternativas (...). Os professores que têm o espírito aberto (...) não descansam enquanto não descobrem as causas do conflito. Os professores reflexivos perguntam-se constantemente por que estão a fazer o que fazem na sala de aula. “A responsabilidade” que acarreta ponderação sobre as consequências de uma determinada ação, questionando-se sobre o que fazem, tendo em vista as consequências: pessoais, acadêmicas, sociais e políticas; sinceridade no sentido de coerência entre o que se pensa e o que se faz e o “empenhamento” ou predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina.

Para que invista no seu desenvolvimento profissional, o exercício individual do professor exige que assuma, interiorize/consciencialize, reflita e tome parte também nos desígnios e finalidades da educação. Daí a importância da figura do professor reflexivo numa perspetiva de supervisão alargada que, pela reflexão na, sobre e para a ação (ação-reflexão-ação), constrói para e com os seus alunos o Conhecimento (Alarcão, 1996).

Para que tal se possa operacionalizar impõe-se um perfil de professor dotado da competência de raciocinar de forma crítica, reflexiva e metacognitiva de modo a conseguir estabelecer ligações entre conhecimentos e dimensões humanas e institucionais, com capacidade de relacionamento, de interação mobilizadora e de fomento da cooperação.

Este professor deve ser um mediador/facilitador do processo de uma aprendizagem metacognitiva, no respeito pela pessoa do aluno, numa visão humanista. Aquele que, através de um conceito alargado de supervisão, utiliza a reflexão como processo supervisivo, durante e sobre a ação pedagógica. Tal como define Alarcão, (1996, p. 94), “supervisionar deverá ser, por isso, um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor”.

É fundamental que seja um observador ativo dos contextos em que se move, reconhecendo sempre as limitações do seu campo de observação, de modo a tomar

consciência da verdadeira origem dos problemas com que porventura se debata e a procurar soluções para a sua resolução. Um professor detentor destas características será, certamente, um profissional que investe no seu desenvolvimento profissional e que, através do seu exemplo e das suas práticas colaborativas, contribuirá também para o dos seus pares.

O conceito deste tipo de professor (reflexivo) emergiu inicialmente nos Estados Unidos da América como reação à conceção tecnocrática de professor, mero aplicador de *packages* curriculares pré-enlatadas numa perspetiva descendente de racionalidade técnica que, no dizer de Nóvoa (1992) “tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e criando nos professores uma crise de identidade”. Identidade que, tendo em conta as dimensões do conhecimento profissional de Shulman (1987), deve ser preservada uma vez que entre os vários tipos de conhecimento que caracterizam um profissional, o conhecimento pedagógico do conteúdo distingue o professor dos restantes profissionais. É um conhecimento que extravasa em muito o conhecimento disciplinar propriamente dito, incluindo outros elementos.

Segundo Nóvoa (1991, p. 76), “a comunicação entre conhecimento e ação, entre teoria e prática deve ser entendida não como uma relação direta entre o conhecimento e a investigação propriamente pedagógica, mas como um tráfico de influências dispersas”. Para que o professor se mantenha atualizado e promova continuamente o seu desenvolvimento profissional, o autor defende que o professor deve realizar ações em âmbitos diferentes: “ações e programas de formação que incidam nos contextos em que a prática se configura e em que se produzem determinações para as iniciativas dos professores”. Poderemos mesmo concluir que esta dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos em que a prática acontece.

A profissionalidade docente manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular relações, preparar materiais, organizar espaços e atividades, avaliar, etc.) para as quais o professor deverá estar preparado, pois cada vez se lhe colocam maiores exigências em troca de menores incentivos. As mudanças operadas nas últimas quatro décadas, mais concretamente nestes últimos anos, ao nível das políticas sociais e económicas, onde se incluem também as educativas, têm levado à produção de medidas legislativas que “reclamam” um maior controlo e prestação de contas do desempenho dos professores e do seu desenvolvimento profissional em

nome de uma pretensa melhoria das aprendizagens dos alunos. Decorrente destes pressupostos, surge um novo sistema de avaliação do desempenho docente que, no atual quadro legal, objetiva a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e, simultaneamente, a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no panorama de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Se realmente a avaliação de desempenho tiver como primeira função o desenvolvimento profissional dos professores e se cumprir objetivos primordialmente formativos, a prática da supervisão pode equacionar-se como uma das principais estratégias a promover nas escolas, pois não deixará de cumprir também um dos outros âmbitos da avaliação – o certo é que a avaliação deve servir, quer para as tomadas de decisão relativas à progressão e promoção na carreira, funcionando como elemento de discriminação do desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional. Contudo, “trata-se de um processo que acentua o controlo administrativo em detrimento da melhoria profissional” (Pacheco e Flores, 1999, p. 190).

No entanto, se a função formativa for subalternizada por uma função apenas classificativa, pode determinar uma visão não de apoio, própria dos processos de supervisão, mas hierárquica e autoritária, de controlo e de prestação de contas, de avaliação/inspeção em que as relações interpessoais na escola podem acabar por ser afetadas, opinião que partilho inteiramente pelo facto de serem aqui postos em causa os princípios preconizados pela supervisão em todo este complexo e burocratizado processo de avaliação.

Na perspetiva de Fernandes (2008, p. 12), “a avaliação não tem de ser um instrumento ao serviço de algum interesse mais ou menos obscuro”. Acrescenta ainda que “a transparência que a deve caracterizar e as suas dimensões ética e política poderão contribuir decisivamente para que tenhamos melhores profissionais, mais conscientes e mais responsáveis perante os seus alunos e perante a sociedade que pretendem servir”.

Ainda segundo este autor, nas últimas três décadas, a avaliação do desempenho docente tem-se traduzido na conceção e desenvolvimento de sistemas de avaliação dos professores que podem conter uma variedade de propósitos relacionados com a melhoria do desempenho, com a prestação de contas, com a progressão na carreira, com a profissionalização ou com o próprio acesso à profissão. De forma invariável, estes sistemas de avaliação têm sido definidos pelos governos no âmbito das suas políticas para a educação, nomeadamente no que se refere ao tipo

de ensino e de trabalho pedagógico que pensam dever prevalecer nas escolas e nas salas de aula, configurando-se, assim, aspetos da centralidade do modismo da gestão, o que na sua génese não nos parece ter outros pressupostos mais imperativos do que a avaliação como mecanismo de controlo, de vigilância e racionalização de recursos humanos e educativos com uma conceção económica da educação e da prática docente segundo os pressupostos da eficiência e eficácia produtivas e da qualidade do “produto educativo”.

O condicionamento pecuniário do desempenho profissional, a lógica da prestação e de extração de contas na perspetiva macrorreferencial e a responsabilização individual dos docentes pelo sucesso ou insucesso, levam a uma instrumentalização da avaliação do desempenho segundo a lógica da conceção económica da educação o que, perante grande parte da opinião pública colhe parecer favorável “legitimando” as políticas macroeducativas.

3. O PROFESSOR DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO: AVALIADOR E AVALIADO

Centrando-se este estudo, primordialmente, numa das vertentes da profissão docente (avaliação do seu desempenho), começaremos por traçar uma configuração acerca do imprescindível papel do professor na sociedade, suportando esta análise na opinião fundamentada de alguns autores consagrados na matéria. Direcionaremos esta abordagem para o professor do 1.º CEB, já que o estudo a realizar se relacionará com profissionais deste ciclo de ensino.

Começaremos, assim, por apresentar o conceito de Ensino Básico onde o professor do 1.º CEB se apresenta como profissional do primeiro nível de ensino com carácter obrigatório.

Segundo Formosinho (1998, p. 11), “o conceito de Ensino Básico designa, não tanto um nível de ensino, mas o conjunto de níveis de ensino que a sociedade no seu todo considera que contêm as aprendizagens fundamentais para a vida social”. No entanto, e como a evolução social é dinâmica, temos vindo a presenciar que a definição de quais são essas aprendizagens e de quais são esses níveis de ensino, vai evoluindo.

Pusci (1990, citado por Formosinho, 1998, p. 11) refere que “nas décadas de 1980 e 1990, desenvolveu-se a tendência para as reformas escolares dos países avançados prolongarem a escolaridade obrigatória até ao limiar do ensino superior universitário”.

A definição de Ensino Básico só pode ser utilmente vista numa perspetiva de finalidades e objetivos e não como referindo-se a níveis de ensino concretos ou estruturas do sistema. Na maior parte dos países europeus e americanos, a designação de Ensino Primário mantém-se. Ensino Primário ou Ensino Elementar é uma designação da educação comparada, que define um nível de ensino destinado a uma faixa etária dos 5, 6 aos 10, 12 anos, de iniciação às aprendizagens académicas, geralmente lecionado em regime de monodocência, ou monodocência apoiada, com uma perspetiva globalizadora do currículo.

Ainda de acordo com Formosinho (1998), as características do Ensino Primário, atual 1.º CEB, estão associadas a uma profissionalidade específica dos professores deste ciclo de ensino, realmente diferente da dos professores de outros níveis.

Sacristán (1991, p. 64) define profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Em primeiro lugar, os professores do 1.º CEB definem-se profissionalmente pela idade dos alunos a quem se dirigem. Definem-se como professores de crianças e não como professores de uma determinada disciplina ou área disciplinar.

Para além desta definição profissional, a sua própria prática diária configura-se como professores de um grupo constante de alunos, com quem estão todo o tempo escolar e não como professores de vários grupos de alunos com quem estão apenas unidades horárias determinadas do tempo escolar. São professores de quinze, vinte ou trinta alunos e não professores de duzentos ou trezentos alunos.

A permanência constante com o grupo de alunos leva a um maior conhecimento e também a um maior acompanhamento de cada uma das crianças. Esta situação, aliada à maior dependência afetiva em que as crianças estão, pelo menos em relação aos alunos de níveis de ensino mais avançado, leva à necessidade também de uma contenção emocional do professor, que está incluída na sua profissionalidade e que leva a considerar-se comportamento não deontológico a manipulação emocional dos alunos.

De acordo com Hargreaves (1998), a imagem popular do trabalho do professor retrata-o como uma atividade desempenhada com crianças no interior de salas de aula – fazer perguntas, emitir orientações, dar conselhos, manter ordem, apresentar matérias, avaliar o trabalho das crianças ou corrigir os seus erros. Estas atividades e a preparação que é necessária para as organizar constituem a própria definição do ensino.

Por todas as razões, há pressões e condições para uma maior relação entre os professores e os pais dos alunos do que, por exemplo, no Ensino Secundário. A dependência afetiva dos alunos leva os pais a procurarem mais os professores e também os professores podem dizer mais sobre os seus alunos do que os professores do Ensino Secundário, ou seja, a relação também é mais produtiva para os pais.

A profissionalidade dos professores do 1.º CEB leva-os também a uma responsabilidade integral por tudo o que se passa com os alunos e na sala, havendo, talvez, mesmo um excesso de responsabilização.

É de realçar que, de facto, o professor tem a gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica, do tempo escolar, do espaço escolar, da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, dos intervalos e dos recreios, às vezes, das refeições e dos tempos livres. Isto conduz a diferentes culturas profissionais e as investigações feitas em vários países confirmam que a cultura profissional dos professores do 1.º CEB é diferente da cultura profissional da dos professores do Ensino Secundário.

No entanto, e apesar do professor do 1.º ciclo continuar a exercer as funções supramencionadas, nos últimos tempos, os professores têm vindo a perder uma boa parte do prestígio inerente à sua profissão. Nóvoa (1991, p. 27) afirma a este respeito:

É evidente que há uma perda de prestígio, associada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local: os professores do ensino primário já não são, ao lado dos párocos, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas da província; os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades, cujo recrutamento passa cada vez menos por critérios escolares. E é verdade que os professores não souberam substituir estas imagens-força por novas representações profissionais.

Isto acontece porque, entre outros fatores, os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas o que, muitas vezes, dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconómico. Ainda na opinião de Nóvoa (1991), há professores que não investem na sua profissão não possuindo, por vezes, as competências mínimas, procurando fazer o mínimo possível, sendo o professorado, no seu conjunto, penalizado pela existência destes “casos”, que a própria profissão não tem maneira de resolver, devido a um conjunto de fatores de centralismo burocrático, extrínsecos aos interesses dos seus membros. Nesta perspetiva, parece, em discurso oficial, fazer sentido dotar a profissão docente dos mecanismos de

seleção e diferenciação que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade.

Do nosso ponto de vista, identificar o desenvolvimento profissional reduzindo-o ao mérito e à qualidade através desses mecanismos de seleção e diferenciação, sem ter em conta outros pressupostos que se pretendem ocultar neste sistema de avaliação, parece-nos que seria mesmo ingénuo da nossa parte.

A corroborar esta ideia, Fernandes (2008, p. 11) refere que,

mais recentemente, a crescente afirmação científica da avaliação tem contribuído para que as iniciativas destinadas a melhorar a educação tivessem começado a incorporar sistemas de avaliação de professores com finalidades diversas como a seleção para efeitos de ingresso na profissão, a formação e desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino, a progressão na carreira e o aumento de salário.

Também o controlo e a prestação de contas são fatores que, entre outros, se nos afiguram sobrepor-se ao tão propalado desenvolvimento profissional que a avaliação do desempenho docente parece querer preconizar.

No contexto da nossa legislação são os pares, mas não deixando de ser pares, que têm de cumprir a missão de supervisão e ao mesmo tempo de avaliadores. Serão essas funções compatíveis e desenvolvidas nos padrões específicos dos quadros supervisivos? Segundo Moreira (2009, p. 253) “a legislação atribui à mesma pessoa funções (quase) irreconciliáveis”. Ao tratar-se de um processo supervisivo interpares, a desenvolver no contexto da avaliação do desempenho, é nossa opinião que a sua principal função será a de acentuar a melhoria da atividade profissional, com um carácter eminentemente formativo e promotor de maior competência e conhecimento profissional. Se assim não for, não nos parece que a avaliação do desempenho docente traga qualquer vantagem para o desenvolvimento profissional dos professores e educadores e para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Por isso, e de acordo com (Smyth, 1995, citado por Moreira, 2009, p. 254), esta prática de supervisão interpares

só pode assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando se coloca ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objeto principal a mudança coletiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspetos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na arena social e educativa alargada.

Exercer as funções de supervisor interpares, no contexto de avaliação de desempenho, requer a instauração de princípios éticos e processuais em todo o processo: assumir a transparência e objetividade e fomentar a confiança mútua. Só assim se poderá assumir a supervisão também como negociação entre avaliador e avaliado.

Neste contexto, o avaliador com funções supervisivas deve exercer a supervisão ajudando a promover e a emancipar o professor para o seu próprio desenvolvimento profissional. Isto requer mais do que uma intervenção circunstanciada e, sobretudo, reclama a especificidade do conhecimento superviso nas suas principais dimensões: na área da supervisão propriamente dita; na área da observação e na área da didática. Num processo de supervisão-avaliação é necessária a corresponsabilização no processo avaliativo e um diálogo permanente numa perspectiva auto e hétero reflexiva que permita a evolução do professor avaliado, a melhoria e mudança de práticas, a qualidade e eficácia do contexto de ensino – aprendizagem, o desenvolvimento profissional e o estabelecimento de um ciclo de supervisão que seja dinâmico e colaborativo.

De acordo com Casanova (2011), a lógica *do acompanhamento*, presente na avaliação de desempenho assenta em pelo menos, três tipos de práticas: *i)* promoção e apoio na realização da autoavaliação; *ii)* diagnóstico, aconselhamento e aprofundamento dos conhecimentos, bem como a aquisição de competências essenciais à sua profissionalidade; *iii)* organização da formação de professores, tendo em consideração o diagnóstico detetado e as metas existentes no Projeto Educativo. Entendemos que esta *lógica de acompanhamento* deverá presidir a todo o processo de avaliação de desempenho docente, mas especialmente no decurso da observação de aulas. Para que o professor possa melhorar as suas práticas deverá existir diálogo entre o professor avaliador e o professor avaliado em dois momentos distintos: antes da observação da aula (encontro pré-observação) e posteriormente à observação (encontro pós-observação). Parece-nos ainda importante que o professor tenha conhecimento dos referentes que serão tidos em consideração durante a observação de aulas. Neste sentido apresentamos uma possível estrutura do procedimento a seguir num processo superviso: o antes, o durante e o depois rumo a uma progressiva melhoria do seu desempenho e autonomia profissional.

No seguimento do *encontro pós-observação* entre professor avaliador e professor avaliado poderá ser elaborado um plano de aperfeiçoamento, tendo em consideração os constrangimentos e as mais-valias detetadas na observação. Deste plano constarão, de forma clara, os objetivos que se visam atingir e as estratégias a

desenvolver. Deverão constar ainda as modalidades e instrumentos de avaliação a aplicar para verificação da efetiva melhoria do processo em análise.

Assim, e tal como referem Alarcão e Roldão (2008), é necessário que a supervisão promova ambientes de construção e de desenvolvimento progressivo desta mesma autonomia. É ao mesmo tempo necessário que a supervisão cumpra as suas funções de apoiar e não de reger. A prática da supervisão não pode limitar-se a inspecionar, ou a verificar o que o professor faz na sua prática letiva; não pode desligar-se da sua vertente fundamentalmente formativa para assumir uma função corretiva ou classificativa; não pode ser controlo ou imposição. Pode-se correr estes riscos, por exemplo, quando a observação de aulas ocorre em número de vezes diminuto, ou se apenas tem em vista uma função de verificação ou de classificação.

No tocante à avaliação através da observação de aulas, esta só terá sentido e uma função social e profissional se promover o aparecimento de novas ideias sobre o ensino, se contribuir para o desenvolvimento de um ambiente positivo de confronto e diálogo entre colegas. A supervisão reflexiva, ao centrar-se na conduta do professor em contexto de sala de aula, permite o aperfeiçoamento do professor utilizando os registos e análise da observação da ação como elemento de retroação. Caso isto não se verifique, a avaliação do desempenho docente não cumprirá os seus verdadeiros desígnios mas apenas contribuirá para uma situação de mau estar docente onde a conflitualidade se instalará.

A corroborar este aspeto importante referido por Ramalho (2012, p.5) está “o sentido e significado dados ao *locus* micropolítico segundo uma lógica de diferenciação e dissentimento, conflito, performance individual e de competição entre pares”.

Esta competição, aliada a outros fatores, como a falta de motivação dos professores devido ao congelamento da progressão na carreira e à falta de participação dos representantes da classe docente na criação do novo sistema de avaliação, são motivos que, pela nossa constatação prática, nos parecem continuar a provocar uma resistência à mudança no seio da comunidade docente e, assim, este modelo não contribuirá para o desenvolvimento profissional da mesma.

Essa resistência parece-nos ser potenciada pela pretensa retaylorização das funções da escola como organização burocrática centralizadora: a eficácia, a eficiência, os resultados, o controlo, a prestação de contas, o aumento da produtividade com a diminuição de recursos, a ignorância de fatores sociais, a estagnação da carreira docente... são alguns dos fatores que estão a ressuscitar de uma já longa hibernação e cujo ressurgimento poderá despertar as consciências

adormecidas de muitos dos destinatários de uma agenda ideológica oculta de matriz neoliberal, mas que cada vez mais vai deixando cair a “máscara”, mostrando a verdadeira face dos seus impulsionadores e os reais objetivos da sua agenda ideológica que acabam por ir além da retaylorização, uma vez que nem todos os professores que se esforçam por atingir altas prestações veem reconhecido o seu esforço.

4. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: RECETIVIDADES, RESISTÊNCIAS, DILEMAS E PERSPETIVAS

Tal como deixámos transparecer ao longo desta revisão, no que a políticas educativas diz respeito, poucos discordarão da ideia de que a natureza e as exigências da tarefa mudaram profundamente ao longo dos anos. É preciso satisfazer as necessidades dos alunos da educação especial inseridos em turmas regulares; os *curricula* mudam constantemente à medida que as inovações se multiplicam e crescem as pressões no sentido da reforma; as estratégias de avaliação são cada vez mais diversificadas e exigentes; a crescente consulta aos pais e mais comunicação entre colegas, leva a que as responsabilidades dos professores sejam cada vez maiores e os seus papéis mais difusos. Embora haja um significativo consenso sobre a amplitude da mudança que se verifica no trabalho dos professores, o seu significado e importância são mais contestados (Hargreaves, 1998).

O ensino está a tornar-se mais complexo e mais qualificado. Cada vez se exige mais do professor e se lhe dá menos contrapartidas. O tempo extra que lhe é concedido para se dedicar a outras tarefas, que não as da sala de aula, pode ser-lhe tomado de volta através de controlos e de regulamentos mais apertados respeitantes à maneira como esse tempo deve ser utilizado. O desenvolvimento profissional pode ser transformado num controlo burocrático, as oportunidades para se dispor de um mentor, em sistemas de mentores, e as de culturas de colaboração numa colegialidade artificial. Neste contexto, muitas estratégias administrativas de mudança, para além de fragilizarem os próprios desejos dos professores em relação ao ensino, também ameaçam o próprio desejo de ensinar, pois elas retiram a motivação do ato de ensinar.

Tal como refere Whitaker (1999, p. 35), “embora a mudança ocorra a taxas e ritmos diferentes, a sua omnipresença é hoje característica constante das nossas vidas”. Acontece, porém, que, e na opinião do mesmo autor, a mudança de atitude pode não acompanhar a mudança científica e lógica o que poderá provocar grandes dificuldades na conciliação entre valores antigos e circunstâncias novas. Este

desfasamento de atitude ao criar uma dissonância entre a própria mudança e as nossas capacidades para a decifrar, coloca um grande desafio às organizações que precisam de estar cada vez mais atentas para poderem responder mais adequadamente a esse desafio.

A mudança implica mudar de um estado presente para um estado futuro diferente. Para que tal aconteça, quer a nível pessoal, quer organizacional, exige conhecimentos e competências que nos permitam adaptar com sucesso a novas exigências e circunstâncias. Torna-se, deste modo, imprescindível a aprendizagem no processo de mudança dado que está presente em todos os desenvolvimentos mais significativos das nossas vidas e nos permite fazer escolhas e perseguir os nossos objetivos. O desenvolvimento profissional está intimamente ligado à aprendizagem profissional, razão pela qual necessitamos de estar conscientes de que todas as organizações que se desenvolvem e adaptam são organizações preocupadas com a obtenção de novos conhecimentos, de novas competências, de novos valores e crenças.

Sendo a escola também uma organização, a mudança provoca, muitas vezes, transformações profundas nas próprias raízes do trabalho dos professores, incidindo a mesma sobre o próprio ensino e afetando o modo como este é definido e socialmente organizado. Esta mudança de raiz, raramente negociada com os mais diretos intervenientes no processo, inclui a introdução de medidas que provocam a resistência daqueles que têm o compromisso de as aplicar.

Segundo Formosinho (1999), na filosofia de um centralismo burocrático a inovação e a renovação pedagógicas estão centradas no topo da pirâmide, isto é, nos Serviços Centrais do Ministério da Educação. Qualquer inovação é de aplicação universal de modo uniforme em todas as escolas, tanto naquelas que a solicitaram como naquelas que a ela se opuseram.

A inovação é, normalmente, introduzida através de nova legislação, havendo a tendência para a identificar com a própria legislação que a introduz. Deste modo, a inovação que é a produção de novos atos pedagógicos suportada por novas atitudes, é identificada com um ato legislativo ou administrativo.

Acontece, porém, que qualquer inovação pedagógica exige a adoção pelos que a vão executar, bem como a mudança de práticas e mudança de atitudes. Contudo, as atitudes não se mudam por decreto, nem se podem impor recorrendo à obediência.

Ainda de acordo com Formosinho (1999, p. 20) “há uma inversão na ordem natural da introdução de uma inovação pedagógica”. Este autor refere que a sua ordem natural é: “formulação da inovação, adoção da inovação pelos que a vão

praticar e, finalmente, implementação ou execução dessa inovação”. Mas, o facto é que num sistema de centralismo burocrático o processo é invertido: à formulação segue-se imediatamente a implementação, sem a preocupação de saber se os professores adotaram, ou não, a inovação.

Neste contexto, a mudança e a conseqüente inovação, são afetadas por um conjunto de fatores de resistência subjacentes a este processo. Corroborando o pensamento de Cardoso (2002, p. 37), em geral, entende-se por “resistência” toda a reação de oposição à mudança, isto é, “aquela força que se opõe à ação de outra, impedindo os seus efeitos”

De um modo geral, o pensamento dos autores nesta matéria é convergente ao considerarem três grupos fundamentais de fatores de resistência à inovação: um prende-se com o contexto (social e escolar), outro com o professor e um outro ainda com o processo de mudança.

Relativamente ao primeiro, configurando-se a escola como um subsistema social possui mecanismos ou fatores de manutenção restritivos que dificultam ou limitam a possibilidade de difusão da inovação no seu próprio seio, gastando, em operações de rotina e de manutenção das relações existentes no interior do sistema, a parte mais significativa da energia disponível. Sendo a escola reprodutora do modelo de sociedade em que se insere com o seu corpo de normas, valores, crenças e estruturas, acaba por adotar as inovações que sejam consonantes com o seu próprio modelo concetual e existencial, quando não, rejeita-as. O próprio sistema educativo tem tendência a criar resistência à inovação, dada a organização burocrática do sistema e a excessiva centralização na tomada de decisões, nele existente (Cardoso, 2002).

Ainda no âmbito dos fatores contextuais, devemos também considerar a dimensão política como um obstáculo à introdução de inovações contrárias às linhas de força da sociedade preconizadas pelo sistema político dominante, pois não obstante algumas mudanças necessárias tendem a preservar o essencial desse mesmo sistema para que os seus “herdem” os privilégios (Cardoso, 2002, p.40).

A dificuldade na escolha dos objetivos pedagógicos e na clareza da sua formulação numa sociedade caracterizada pela diversidade e pelo pluralismo, o conflito de interesses e de ideias cada vez maior, configura-se num outro fator de resistência.

No que concerne às “resistências” do professor acontece que estes foram, durante muitos anos, acusados de inércia por alguns reformadores escolares como responsáveis pela resistência à mudança e à inovação.

Mais recentemente, os professores deixaram de ser vistos como hostis e resistentes à mudança. Para o professor, a inovação não é algo que acontece de uma forma simples impulsionada por um contexto sociocultural, não é algo que se impõe por si só pelas suas virtualidades, a inovação constitui um desafio, uma modificação de hábitos e de rotinas do professor (Perrenoud, 1983).

A maior parte dos professores percebe a mudança com receio e alguma desconfiança, principalmente, quando esta lhe é imposta por instâncias exteriores ao seu contexto de trabalho. A corroborar esta ideia, Afonso (2009, p. 26) afirma que “as reformas sem ou contra os professores não chegam a bom porto”.

Concomitantemente, os professores têm-se apercebido dos retrocessos que as políticas educativas dos últimos tempos têm acentuado, desvalorizando mesmo os resultados mais inovadores das investigações educacionais mais recentes. Poderemos mesmo adiantar que estamos perante uma retaylorização dessas mesmas políticas a que os professores se parecem querer opor. A corroborar esta ideia, Ramalho (2009, p.120) afirma que “a educação começa a sofrer influências de um modelo de desenvolvimento ligado a uma lógica de “indústria” de mercado (...) mais orientada para o produto e menos para o processo”.

Poderemos também considerar na mesma linha, atestando este ponto de vista, as palavras de Martins (2009, p. 27) quando refere que

a problemática da democratização começa a ser menos visível e menos frequente e que, em sua substituição, emerge a ideologia da modernização, sendo seu indício a recorrência, nos discursos políticos, nos normativos, na imprensa, entre outros, a temas como a qualidade e o controlo da qualidade, a avaliação institucional, a eficácia e a eficiência, a racionalização, para além de outros.

Neste sentido, a democratização da educação, nas suas diferentes dimensões, parece ser remetida para segundo plano.

Surge, assim, a ideologia da modernização e, com efeito, a ideologia da cultura de uma eficácia que se define fundamentalmente como uma eficácia económica e que adota o modelo empresarial como eixo de referência privilegiado na regulação da educação.

Até há bem poucos anos ignorava-se até onde poderia chegar esta preocupação com indicadores de eficácia e eficiência produtiva da educação. Contudo, hoje, esta preocupação está bem patente nos objetivos dos responsáveis pela atual política educativa no nosso país.

Parece-nos, disto, exemplo paradigmático a introdução compulsiva da avaliação do desempenho docente com o objetivo de regular os métodos utilizados pelos professores. Poderemos mesmo dizer que nos deparamos com um modelo de avaliação centrado nos objetivos em modo de antecipação de resultados a atingir, o que, de resto, atualiza as ideias, já clássicas, de Ralph Tyler (1949) sobre a educação e respetiva avaliação, pese embora uma certa evolução da agenda educativa inscrita no modelo de avaliação do desempenho dos professores recentemente instituído, pelo que enquanto o processo de avaliação de Ralph W. Tyler partia, fundamentalmente, da definição clara dos objetivos educacionais com carácter generalista, com o atual modelo de avaliação, cria-se um novo referencial (necessariamente complementar e não antagónico), que são os objetivos individuais de cada professor. Não obstante, o principal propósito continua a ser a verificação do nível de concretização dos objetivos (Ramalho, 2009).

A criação deste sistema de avaliação tem subjacente, na sua essência, a par de outras medidas de política educativa ultimamente legisladas, uma clara imposição de mudança que talvez se possa considerar, de certo modo, um caso extremo. Extremo no seu ritmo frenético, no imenso alcance da sua influência e no vasto impulso do seu poder legislativo. Extremo, ainda, no desrespeito e no desprezo que os reformadores demonstram para com os professores. “Na pressa política de engendrar reformas, as vozes dos docentes têm sido largamente negligenciadas, as suas opiniões anuladas e as suas preocupações postas de lado” (Hargreaves, 1998, p. 7).

A atestar este fluxo legislativo está a opinião de Whitaker (1999, p. 9) ao afirmar que um dos indicadores da natureza destas reformas de mudança reflete-se no facto de “ter sido aprovada mais legislação educativa desde 1980 do que em toda a história da educação”.

Corroborando a opinião de Cardoso (2002, p. 35), “estas reformas (...) têm procurado introduzir modificações nos sistemas educativos, em larga escala, utilizando estratégias que privilegiam a capacidade coerciva do poder central”. No entanto, à multiplicidade de reformas podemos dizer que se contrapõe, muitas vezes, o persistente imobilismo dos sistemas educativos e, salvo raras exceções, as reformas passam mas os problemas persistem, opondo-se à euforia e otimismo iniciais o ceticismo e o desapontamento geral (Canário, 1993).

Ainda segundo esta mesma autora, a “resistência” dos professores à inovação pode assumir formas muito variadas, desde a recusa ou rejeição abertas a respostas mais subtis. Por um lado, damos conta da multiplicidade de modalidades de não mudança sob a aparência de inovação, como por exemplo, a utilização de

audiovisuais no contexto de uma metodologia tradicional, sem a alteração da sua forma básica de ensinar; por outro, é de salientar a facilidade e rapidez com que determinadas “pseudo-inovações” são adotadas pelos professores por não implicarem mudanças ao nível das finalidades e objetivos da educação.

A “resistência” à inovação, por seu turno, não deverá ser confundida com a reinterpretação construtiva das inovações pelos professores, pois isso será um indício da sua iniciativa e criatividade. De acordo com Correia, (1989), a alteração ou desaceleração do projeto original, são normalmente, consideradas pelos planificadores, especialistas e órgãos de decisão como inaceitáveis e, de alguma forma, como resistência às reformas instituídas. É um dado da observação empírica que,

quando a execução das decisões tomadas pelo centro de um sistema educativo exige a participação de atores situados noutros níveis de decisão, estes não se limitam a executar essas decisões mas (re)interpretam-nas, (re)concebem-nas ou pura e simplesmente tomam eles próprios decisões mais ‘adaptadas’ aos contextos da sua intervenção, necessariamente multiformes e complexos.

Decorrente destes pressupostos, parece-nos poder afirmar que há ainda um grande percurso a fazer no que se refere à compreensão dos fatores implicados na recetividade à inovação pedagógica, não existindo sobre ela uma teoria unificada. No entanto, isto não impede que existam algumas teorias que sustentam determinados posicionamentos sobre a mudança e a inovação, entre os quais o consenso de que “os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa” (Hargreaves, 1998, p. 12). Nesta perspetiva, é de salientar a dimensão pessoal do processo de mudança, dimensão geralmente reconhecida pelas investigações mais recentes e pelos “práticos” neste domínio.

A maior parte dos processos de mudança educativa assenta no entendimento fundamental de que os professores são interlocutores privilegiados neste processo e que o envolvimento dos mesmos é “vital” para que uma inovação seja bem-sucedida, “especialmente se a mudança é complexa e se espera que afete muitos locais, durante longos períodos de tempo” Hargreaves (1998, p. 12). A mudança pessoal constitui-se, assim, num passo fundamental para a mudança do sistema e, ao nível da educação, os professores são os que mais bem posicionados estão para estabelecer a ligação entre as mudanças socioculturais e as desejáveis mudanças escolares, com particular ênfase para as respeitantes à relação pedagógica (Cardoso, 2002).

Como já podemos verificar, muitas das medidas que pretendem introduzir mudanças significativas no sistema educativo são, a maioria das vezes, publicadas por decreto sem a participação dos seus destinatários. Tal como refere Whitaker (1999, p.17), “ uma das características mais desmoralizantes para quem está envolvido na administração escolar é o facto do debate sobre a educação ser conduzido num clima de disputa e discórdia”. Não será difícil compreender que isto provoca pressões e tensões que têm um efeito debilitante sobre a receptividade e o próprio processo da mudança.

Investigações diversas têm verificado que os órgãos de gestão devem procurar motivar os trabalhadores com incentivos que correspondam às suas necessidades mais elevadas como sejam o sentido de pertença, o reconhecimento e as oportunidades de auto atualização, procurando que eles possam melhorar o seu desempenho através do desenvolvimento de uma maior competência, confiança e autonomia, ganhando a estima de si mesmos e a dos outros.

Para os órgãos de gestão de uma escola, estes são pressupostos muito importantes, uma vez que lhes compete perceber que a eliminação de fatores que contribuam para a insatisfação profissional, é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para melhorar o desempenho do professor. Acrescenta ainda que, em termos práticos, “o trabalhador só estará motivado a realizar um esforço elevado no seu trabalho quando julga que tal esforço conduzirá a uma boa avaliação do seu desempenho” (Seco, 2002, p. 29).

No quadro do nosso sistema educativo, as relações esforço-desempenho e desempenho recompensa não são claramente percebidas pelo professor, constituindo a sua experientiação na profissão docente uma condição, de certo modo, idealista, afigurando-se-nos, assim, limitada, a satisfação profissional dos professores.

Deste modo, a natureza do sistema de avaliação do desempenho docente parece-nos estar longe de ser clarificada e ajustada aos pressupostos de uma teoria que corresponda às necessidades do mundo atual do trabalho, o que, corroborando a opinião de Seco (2002), a reflexão sobre esta problemática constitui uma questão inadiável, em nome da qualidade do processo educativo e do bem-estar docente.

Decorrente destes e de outros fatores que adiante apontaremos, a receptividade aos processos de mudança no que à avaliação do desempenho docente diz respeito, poderá ser considerada como um exemplo emblemático nesta panóplia de fatores pela resistência manifestada por parte dos agentes envolvidos, quer avaliadores, quer avaliados. O sistema introduzido parece-nos, ainda que revestido de uma forma camuflada de segundas intenções, querer provocar uma inovação no

sistema de avaliação do desempenho docente. E porquê? Parece tentar moldar-se à emergência do novo paradigma que a escola dos nossos dias necessita ao tornar-se mais diversificada, mais multicultural, mais complexa, a par da sociedade globalizante onde se insere. Embora não possamos afirmar que se rompeu com os moldes anteriores, o papel que a escola, na posse da sua aparente autonomia, adquiriu neste processo, é agora mais destacado.

Por outro lado, a pretensão de que agora os docentes sejam avaliados pelos seus pares, ou seja, por professores da própria escola, não obteve a receptividade que o modelo à partida esperaria, o que, para além de outras razões, se tornou num dos fatores de relevante resistência por parte dos principais implicados, em boa parte, pelo facto do estatuto atribuído aos professores avaliadores a quem não é reconhecida competência por parte de muitos avaliados. Mas o que acentuou esta resistência, para além dos fatores já referidos, foi o facto de os professores se terem apercebido, desde o início, que o principal objetivo a atingir com a introdução desta mudança, não seria a melhoria do desempenho dos professores e das aprendizagens dos alunos, mas sim o aspeto economicista com a criação de obstáculos à progressão na carreira docente, a figura do professor titular, o controlo mais apertado dos professores e de todo o sistema educativo através de um processo de regulação que é definido por Diebolt (2001, citado por Barroso, 2005, p.729) como

o conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento dum determinado sistema, através de um processo complexo de reprodução e transformação. Neste sentido, a regulação postula que a transformação de um sistema é a condição indispensável à manutenção da sua existência e coerência.

Este controlo tem-se operacionalizado nas nossas escolas através da substituição de sistemas de descentralização de competências pelo da desconcentração das mesmas na pessoa do diretor que acaba por ser, na periferia, a ponta do “tentáculo” comandado à distância pelo “polvo” instalado no seu “centro decisório”.

A agravar a situação, no que à avaliação do desempenho diz respeito, está ainda o facto de, e tal como refere Fernandes (2008, p. 26), “qualquer processo de avaliação suscitar, por natureza, um alargado conjunto de dúvidas, de incertezas e de inseguranças de todo o tipo”. Trata-se, assim, de uma prática social concebida e desenvolvida por pessoas que partilham concepções diferentes acerca dos

fenómenos que as rodeiam, surgindo, deste modo, dificuldades e perspectivas diversas perante um sistema de avaliação.

Ainda segundo este mesmo autor, a avaliação, como prática social, não está isenta de tensões e de diferentes visões acerca dos seus propósitos e, por isso, é natural que onde alguns veem oportunidades outros possam ver mais burocracia, ou mais trabalho que não resolve problema algum. É nossa convicção que estas diferentes visões constituem, não só num obstáculo à avaliação em geral, mas de um modo particular, um obstáculo à implementação de uma avaliação formativa, uma vez que esta implica um processo colaborativo e voluntário para garantir o seu bom funcionamento.

Na esteira do que defendem autores como (Henriques, Gaspar & Silva, 2012), mesmo perante o facto de a avaliação formativa de professores não provocar tão fortes resistências como a avaliação sumativa que a atual equipa responsável pelas políticas educativas de avaliação do desempenho docente no nosso país parece defender, existem ainda diversos obstáculos à sua aplicação, tais como: a grande subjetividade de todo o processo de avaliação, incluindo a dificuldade de avaliar competências específicas; o compreensível preconceito que os professores têm sobre o processo de avaliação vendo-o como uma ameaça à sua identidade profissional; a observação de aulas, mesmo que realizada apenas para fins formativos, não é bem recebida pela maioria dos docentes, que a veem como uma intrusão; o isolamento do professor que dificulta uma cultura de colaboração e uma consequente avaliação formativa.

Parece-nos constituir-se, ainda, como um fator de resistência a este sistema de avaliação de desempenho docente e que nos merece especial relevância pelo facto de o termos intuído, ainda que de forma provisória, como um dos hipotéticos focos dessa resistência por parte dos professores, o facto de a maioria destes ter tomado consciência da “obsessão” existente da parte dos promotores do modelo, “pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que, de certo modo, recente no universo educativo, é uma obsessão tipicamente tayloriana, presente por diversas formas na teoria da burocracia, na escola das relações humanas, nas perspectivas sistémicas e contingenciais, etc.” (Hargreaves, 1998, p. 26). Esta resistência é ainda agravada pelo facto dos professores percecionarem no referido sistema de avaliação desvantagens que vão para além das que poderemos considerar típicas da retaylorização, em virtude de nele, não verem reconhecido o mérito de todos os que conseguirem atingir os objetivos predeterminados, devido ao sistema de quotas imposto e ao congelamento dos escalões. Para além disso, não podem contar com a

colaboração de supervisores competentes que os ajude a melhorar os seus desempenhos, contrariamente ao que acontecia com os princípios da administração científica de Taylor (1995).

Secundando o pensamento Hargreaves (1998) poderemos mesmo adiantar que, se um dos objetivos pretendidos se prende com o ato de inovar, pensamos que a novidade aqui residirá apenas na insistência com que é, atualmente, referida tal “obsessão”, no setor educativo, ganhando, por isso, foros de inovação. A reedição de programas, de métodos e de técnicas que têm feito carreira na administração das empresas, a partir dos anos sessenta do século passado, e agora no contexto educativo, é mais um sinal a confirmar a adoção de um modo de racionalidade económica de características tipicamente neoliberais.

As organizações e a administração públicas, onde se inclui a escola, são percecionadas como meramente instrumentais devendo passar a ser subordinadas a critérios de produtividade, de eficácia e de eficiência, semelhantes aos das organizações económicas.

Ao eleger estes pressupostos como elementos nucleares, os programas de inovação têm tomado por referência privilegiada a atividade económica, a organização produtiva e o mercado, exportando a ideia de empresa para o seio da administração pública e, concomitantemente, do sistema educativo.

Neste contexto, e não escapando a escola como organização a estes requisitos, emerge a avaliação do desempenho numa lógica de controlo e de prestação de contas colocando-nos no dilema de aquilatarmos se a avaliação do desempenho docente preconiza a defesa destes pressupostos ou a promoção do desenvolvimento profissional.

Esta será uma análise que, certamente, terá a sua pertinência na secção seguinte.

5. AS DIREÇÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nos últimos anos, têm existido tentativas sérias e amplas de envolver mais os professores no processo de mudança, de criar uma maior posse da mudança por parte do corpo docente, de conceder aos docentes maiores oportunidades para o exercício da liderança e da aprendizagem profissional e de estabelecer culturas de colaboração

e de aperfeiçoamento contínuo. Esta nova vaga de estratégias procuram assegurar a mudança através do desenvolvimento profissional.

Mas para que este desenvolvimento se concretize, para além destas tentativas de envolvimento no processo de mudança, torna-se necessário que algo se opere ao nível do desejo individual do professor. A base da criatividade, da mudança, do empenhamento e do compromisso reside no desejo que, segundo o *Shorter Oxford English Dictionary*, (citado por Hargreaves 1998, p. 14), é “aquela emoção que é dirigida para a conquista ou posse de um objeto do qual se espera retirar prazer ou satisfação: ânsia, rogo, uma vontade”. Acrescenta ainda que no ensino, entre os professores excepcionais e criativos, “os desejos incidem sobre a realização, o sucesso, os sentimentos de ultrapassagem de obstáculos, de proximidade com outros seres humanos e até de amor por eles”.

Para alguns reformadores, a melhoria do ensino consiste no desenvolvimento de métodos pedagógicos melhores, no aperfeiçoamento da instrução. A prioridade é dada à formação dos professores em novas competências de gestão da sua sala de aulas, em aprendizagens ativas ou cooperativas, na orientação individualizada e em outros processos semelhantes. Para Hargreaves (1998, p. 9), “a qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu trabalho na sala de aula estão estreitamente ligadas ao seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e enquanto profissionais”.

Ainda segundo este autor, a forma como o professor ensina não depende apenas das destrezas que aprendeu, mas está enraizada nos seus antecedentes, nas suas biografias e no tipo de docente em que se tornou. A sua carreira, as suas esperanças e sonhos, oportunidades e aspirações, ou a sua frustração são também importantes para o seu empenhamento, entusiasmo e moral. Poder-se-á dizer o mesmo das suas relações com os colegas, quer sob a forma de comunidades de apoio que trabalham em conjunto na procura de objetivos comuns e de um aperfeiçoamento contínuo, quer enquanto indivíduos trabalhando em isolamento, com as inseguranças que tal situação acarreta.

Se uma das barreiras mais proeminentes da mudança educativa é a da cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança, tendo mesmo sido consideradas possuidoras de muitas virtudes e propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional. Os resultados da investigação mostram-nos que a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial leva a uma maior disponibilidade para fazer experiências e correr riscos e, como consequência, a um empenhamento

dos professores, num aperfeiçoamento contínuo como parte integrante das suas obrigações profissionais. Neste contexto, a colaboração e a colegialidade aparecem como pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores.

A investigação tem vindo a evidenciar que “o crescimento profissional aumenta quando a aprendizagem é assumida como um trabalho coletivo, com interações contínuas entre professores, onde estes têm oportunidade de partilhar e refletir sobre as suas práticas de sucesso/insucesso” (Lave et al. 1990, citados por Flores & Simão, 2009, p.147).

Ao nível da profissão docente, um dos fatores de reconhecida importância para que esse crescimento se verifique é o da satisfação profissional. Para a concretização de qualquer reforma educativa, para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para o envolvimento numa educação permanente, para a realização profissional e para a vida em geral do próprio professor, essa satisfação torna-se imprescindível.

No que concerne à motivação, o trabalhador só estará motivado para realizar um esforço elevado para o seu trabalho quando julga que tal esforço conduzirá a uma boa avaliação do seu desempenho que conduzirá a recompensas organizacionais, nomeadamente, o aumento de salário. “Se a pessoa não vê qualquer relação entre o seu desempenho e os resultados obtidos, não se empenhará para os conseguir obter” (Seco, 2002, p. 30). Esta questão da equidade na recompensa aponta para a necessidade de os sistemas e políticas de benefícios e promoções, a nível organizacional, refletirem justiça, clareza e transparência e estarem de acordo com as expectativas do trabalhador, pois só assim poderão contribuir para a motivação e reforço do seu desenvolvimento profissional. Assim, questões de motivação e vontade de aprender bem como as culturas de escola constituem fatores mediadores na promoção do desenvolvimento profissional dos professores (Flores & Simão, 2009).

O conceito deste desenvolvimento remete para o desempenho e saberes específicos da profissão docente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, valores e atitudes que corporizam a especificidade de ser educador. “O professor reencontra espaços de interação entre a dimensão pessoal e profissional para assumir a sua própria formação e dar sentido à sua vida” (Nóvoa, 1994, p. 25). Os pontos que caracterizam a profissionalidade docente fundamentam-se:

- a) na capacidade de identificação, a qual requer capacidade de observação e análise do processo educativo e resolução dos problemas em situações de incerteza;
- b) na necessidade de "gestão do provável" (Hadji, 1994, p. 22), em situações de *stress* e de forte envolvimento pessoal (Perrenoud, 2002);

c) na necessidade de existir "um *profissional em situação* [...] capaz de se adaptar às diferentes situações com que se depara no exercício das suas funções", (Trindade, 2007, p. 133) de acordo com o contexto específico.

O perfil de desempenho é o de um profissional comprometido e empenhado na missão de ensinar e implicado na aprendizagem de cada um dos alunos.

A supervisão permite um certo distanciamento do objeto observado, um "alargamento do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada" (Sá-Chaves, 2007, p. 117) reduzindo a possibilidade de contaminação dada a proximidade da análise.

Para que se verifique desenvolvimento profissional do professor é necessário: recolher dados; sistemática observação crítica; possuir *skills* comunicacionais capazes de proporcionar reflexividade e metaconhecimento; experiência pessoal contextualizada; assunção e exercício de papéis diversificados acompanhados de reflexividade assente na díade ação-reflexão (Alarcão & Sá-Chaves, 2007); partilha e trabalho colaborativo (Alarcão & Roldão, 2009). As relações interpessoais e a formação conjunta desempenham um papel importante no contexto do desenvolvimento profissional.

Este desenvolvimento realiza-se num processo contínuo, interativo, cheio de avanços e de recuos, numa tensão entre o já e o ainda não, processo *continuum* inacabado numa espiral de conquistas e de maturação do saber. É importante que o supervisor seja capaz de clarificar os pequenos passos do seu processo reflexivo, para que o professor supervisionado saiba construir saber alicerçado na prática e na reflexividade, melhorar a sua profissionalidade e identificar e superar as necessidades dos alunos. A supervisão assenta na capacidade de diagnóstico, de prospetiva, de observação, análise, reflexão e sínteses numa perspetiva *ad-intra*, por parte do supervisor e na capacidade de promover a aprendizagem numa perspetiva interpessoal entre supervisor e professor supervisionado. A prática ao ser *espelhada* na reflexão conjunta retrospectiva e prospetiva é promotora de mais e melhor desenvolvimento profissional, pessoal e social (Casanova, 2011).

Promove *ainda a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação* (Schön, 1997). A reflexividade obriga a reformular estratégias ao nível do processo desenvolvido no triângulo didático reinterpretado (Trindade, 2003), das inúmeras funções que são acometidas ao professor e adaptá-las à pessoa inserida no seu contexto, na organização-escola e na sociedade local e mundial.

Cada pessoa faz o seu próprio percurso formativo, fruto dos seus valores, das suas vivências, dos seus conhecimentos, dos desafios que lhe são colocados, dos

constrangimentos e das oportunidades geradas pelo contexto em que se insere. Neste processo, também tem relevância o autodiagnóstico, a autoformação, a auto supervisão e a auto e hetero monitorização e a aprendizagem cooperativa.

Torna-se, assim, importante que os professores e educadores utilizem estratégias de comunicação e informação do conhecimento, cujas finalidades sociais e individuais se encontram pré-formatadas, esperando-se que, dentro da ótica do profissionalismo docente, também pré-definido selecionem os modos e as estratégias de comunicação e informação do conhecimento de forma a proporcionarem, eficazmente, uma transformação dos comportamentos dos alunos, em função daquelas finalidades sociais e individuais.

Acresce ainda que, na senda de um quadro de competências profissionais pré-formatadas, a figura abstrata do “bom professor” (cf. Cunha, 2008, p. 64) é vista sob o ponto de vista de uma dialética entre a *maturidade profissional* e a *competência científica e tecnopedagógica*. Saliente-se que esta conceção weberiana do “bom professor” encerra um cenário de elevadas competências socioprofissionais e de elevados índices de competência e eficácia técnicas. A este conjunto de pressupostos relativos ao desenvolvimento profissional otimizado da função docente, acontece que implica, por um lado, uma mudança contínua de comportamento e, por outro, uma dinâmica de diferenciação, articulação e integração dos seus níveis de competência e das suas estruturas cognitivas e socioafetivas segundo uma perspetiva inteligível do sistema em que o docente está integrado, adicionando-lhe um sentimento de comprometimento para com a sua *maturidade, competência, formação e desenvolvimento profissional* que sustente a sua *efetividade profissional* (Ramalho, 2012).

Também no processo avaliativo podemos identificar a avaliação como constatação (verificação) mas também a avaliação para uma intervenção com potenciais reflexos na aprendizagem. O feedback dado pelo supervisor/avaliador e sobretudo a capacidade do professor de se auto espelhar sobre o ocorrido em sala de aula, ou no exercício das suas funções, de refletir e encontrar possíveis caminhos de mudança são fundamentais. Esta tarefa tem um triplo benefício: *a)* ajudar os professores a melhorar as suas *performances* e a gerar processos de autodesenvolvimento e aperfeiçoamento; *b)* melhorar as aprendizagens dos alunos e a promoção do seu sucesso escolar, e a sua formação cívica enquanto cidadãos; *c)* promover a qualidade da organização-escola e da comunidade (Casanova, 2011, p. 105).

A avaliação só contribuirá para o desenvolvimento profissional se constituir um processo dinâmico, atendendo às necessidades específicas do professor integrando as suas práticas pessoais nos conhecimentos adquiridos,

Terminamos este capítulo convictos de que, de entre os vários rumos possíveis para o desenvolvimento profissional, a avaliação do desempenho docente será realmente um deles se ocorrer num verdadeiro contexto de supervisão, em que a vertente formativa se sobreponha a todas as outras que a avaliação encerra.

CAPÍTULO III

A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E A SUA METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada. Para isso, começamos por focar os principais aspetos que, do ponto de vista epistemológico, fundamentam a linha paradigmática de investigação científica por nós adotada. De seguida, justificamos a metodologia utilizada e as opções tomadas. Tendo em atenção os objetivos propostos para este estudo, optámos por realizar uma investigação que privilegiou uma abordagem quantitativa utilizando, na recolha de dados, o inquérito por questionário. Deste modo, explicitamos a forma como foram operacionalizadas as opções na fase de recolha de dados, bem como a caracterização dos docentes que participaram na investigação, as técnicas e instrumento de recolha de dados, o procedimento adotado e o modo como foi realizado o tratamento e a análise dos dados.

1. O FOCO E O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

O estudo que apresentamos, ao situar-se no âmbito da avaliação do desempenho docente, pretende analisar pressupostos, entre outros, de resistência a uma determinada política educativa, especialmente orientada para a ação e dinâmica organizacional, curricular e pedagógica no quadro das atuais políticas de avaliação de professores e educadores.

É nossa intenção proceder à confirmação, ou infirmação, do enredo problemático por nós intuído, como ponto de partida deste estudo, em torno da avaliação do desempenho docente com uma incidência muito especial sobre os seus efeitos no desenvolvimento profissional dos professores. Se bem que com o necessário carácter provisório, tal perspetivação constitui-se no nosso quadro teórico e concetual.

Neste sentido, tendo em conta a natureza específica deste enfoque e, na linha de Estrela (1984, p. 56), para quem “as necessidades de inteligibilização do real deverão orientar os processos de investigação”, optámos por um estudo exploratório de carácter descritivo para tornar inteligível, mais concretamente “numa lógica exploratória, como meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade” (Albarello *et al*, 1997, p. 117).

Neste alinhamento, com este estudo pretendemos compreender o modo como os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) de um agrupamento de escolas das periferias da cidade de Viseu percecionam a avaliação do desempenho docente desenvolvida na base das atuais políticas educativas, em geral, das alterações mais recentes feitas ao Estatuto da Carreira Docente e, em concreto, da atual configuração com que se tem vindo a instituir as políticas e práticas desta mesma avaliação na nossa escola básica.

Dentro de um plano mais concreto de orientações da investigação daqui decorrente, podemos inventariar uma série de passos de investigação que nos orientaram na análise dos respetivos campos teórico e empírico. Em concreto, tratou-se de desenvolver um exercício de análise e compreensão das dinâmicas pessoais, grupais e organizacionais desenvolvidas em torno da avaliação do desempenho docente, tendo como objetivo fundamental analisar como os docentes e os órgãos escolares diretamente ligados às práticas de avaliação atuam para concretizar as políticas que normalizam e prescrevem aquelas práticas.

Como tal, foi pertinente conhecer, através da inquirição por questionário, as perspetivas dos docentes sobre o projeto político e pedagógico centrado na avaliação

de professores, tentando compreender o seu grau de receptividade a esse mesmo projeto que, como é sabido, tem vindo a apresentar-se como uma medida burocrática centralista que tem causado algum mau estar entre a classe docente.

É, aliás, também nesse âmbito, que julgamos importante conhecer as práticas dos docentes, enquanto atores periféricos, tentando perceber, através da nossa inquirição, quais os ganhos e perdas, em termos de autonomia, de dinâmica organizacional, curricular e pedagógica, de receptividade/resistência á avaliação do desempenho docente e, sobretudo, em termos de desenvolvimento profissional dos docentes.

Congruentemente, estivemos interessados em compreender e caracterizar a estruturação do discurso sócioorganizacional e a sua consolidação pelos atores de um contexto escolar periférico concreto em que ocorrem práticas de avaliação do desempenho docente. Foi nesta perspetiva, que optámos, por um questionário que visou a caracterização e análise de um contexto específico de interações sócioorganizacionais, que nos permitissem analisar e compreender melhor a perspetiva dos professores sobre a concretização dessas práticas (cf. Anexo III).

2. A METODOLOGIA DE REFERÊNCIA

A nossa abordagem metodológica e empírica, ao centrar-se na ação ocorrida num contexto escolar concreto, permitiu-nos perspetivar a ação organizacional e pedagógica de um agrupamento de escolas relativamente à avaliação do desempenho docente. Daqui a nossa preocupação prender-se com questões que pudessem problematizar os processos, as expectativas, os efeitos e as consequências decorrentes da implementação das políticas de avaliação de professores e educadores.

Daí, tendo em consideração que se trata de um estudo em que se pretende conhecer a opinião dos professores relativamente ao tema em apreço, a nossa opção por uma investigação de carácter descritivo. Esta, ao enquadrar-se num paradigma quantitativo, permite fazer uma análise mais descritiva do que compreensiva.

De acordo com Pardal e Lopes (2011, p. 24), este paradigma “assume explicitamente a objetividade, traduzida sobretudo no distanciamento do investigador face à investigação, como uma condição “sine qua non” da fiabilidade e viabilidade desta”. Já a investigação qualitativa, preocupada com a compreensão dos significados dos acontecimentos, valoriza a subjetividade como instrumento de apreensão destes.

Pela sua própria natureza, nesta nossa investigação, entendemos que o questionário permite conhecer melhor a realidade da avaliação do desempenho de professores e as suas próprias expectativas relativamente ao processo, objetivos, critérios, agentes, objeto da avaliação, receptividade/resistências, assim como o impacto e consequências da mesma na carreira docente e no desenvolvimento profissional dos professores. Este procedimento prático, não permitindo um contacto direto com o inquirido, faculta o alargamento da amostra inquirida, fornecendo, assim, um conjunto de informações mais vasto que constituirá um importante suporte para desenvolver o tema. De acordo com Fortin (1999, p. 168), “o inquérito representa toda a atividade de investigação no decurso da qual são colhidos dados junto de uma população ou porções desta a fim de examinar as atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos desta população”, satisfazendo, deste modo, as nossas pretensões.

Mas, tal como referem Quivy e Campenhoudt (1992), este método, no entanto, está longe de ser o único. Além disso, não é melhor nem pior de qualquer outro, tudo dependendo dos objetivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise. O termo “método” na perspetiva destes autores, não é aqui entendido no sentido lato de dispositivo global e específico de recolha ou de análise das informações, destinado a testar hipóteses de investigação. Neste sentido restrito, o inquérito por questionário, tal como a entrevista de grupo ou a análise de conteúdo são exemplos de métodos de investigação social.

No âmbito da aplicação prática de um método podem ser utilizadas técnicas específicas, como, por exemplo, as técnicas de amostragem. Deste modo, trata-se de procedimentos especializados que não têm uma finalidade em si mesmos.

De acordo com Almeida e Pinto (1990, p. 103), “o inquérito por questionário é um procedimento técnico que várias ciências sociais como a sociologia, a psicologia social e a demografia tendem a privilegiar na prática da investigação empírica”. Para estes autores, esta técnica apoia-se numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (inquiridos) o que talvez explique a tentação frequente de se considerar o inquérito por questionário como caso particular de *entrevista*.

Secundando a opinião de Ghiglione e Matalon (1993, p. 17), “agindo em função de critérios de utilidade, e partindo do princípio que o inquérito permite um conhecimento dos acontecimentos que pode depois dar lugar a ações em meio natural, procuramos tornar este conhecimento o menos suspeito possível”.

Segundo estes mesmos autores (1993, p. 121), para que se possa garantir a comparabilidade das respostas de todos os inquiridos através de um inquérito por questionário, “é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada

pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador”. Torna-se, assim, necessário que cada questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa inquirida compreenda exatamente o que se espera dela. Deste modo, e ainda de acordo com estes autores, uma boa questão nunca deve sugerir qualquer resposta particular, nem exprimir qualquer expectativa e não deve excluir nada do que possa passar pela cabeça da pessoa a quem vai ser colocada. Deve ser compreendida por todos da mesma forma. É importante evitar termos vagos como “frequentemente” ou “muitos” a que cada um poderá atribuir um significado diferente em função do seu quadro de referência.

De entre as vantagens que este método nos oferece, salientamos a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação; a exigência de representatividade do conjunto dos inquiridos pode facilmente ser satisfeita através deste método. No entanto, convém sublinhar que esta representatividade nunca é absoluta, pois está sempre limitada por uma margem de erro que só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas, ou seja, aquelas que têm sentido para a totalidade da população em estudo (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Assim, ao propormos um processo de investigação que nos permita por em evidência o legado educacional e pedagógico das atuais políticas educativas centradas na avaliação do desempenho dos professores, estamos, desde logo, empenhados numa perspetiva metodológica que procura dar conta de uma compreensão dos fundamentos básicos que tendem a suportar a avaliação do desempenho docente.

Nesta perspetiva, procuramos aceder a uma metodologia que se mostre congruente com a natureza quantitativa da nossa investigação, implicando uma adequabilidade às abordagens dos processos organizacionais, culturais e sociopolíticos ocorridos no contexto de um agrupamento de escolas específico, onde interagem atores (docentes) que, em virtude da sua posição diferenciada, se mostram portadores de níveis de compreensão, de sentidos e significados diferenciados relativamente ao ato e às consequências de avaliar e ser avaliado (Ramalho, 2012).

Tal propósito levou-nos a dar particular ênfase às vozes dos professores do 1.º CEB que, como é preconizado por Hargreaves (1998, p. 281), “na mudança educativa e na investigação em educação, a voz dos professores, não sendo anteriormente escutada ou valorizada, tem sido objeto de um respeito e de uma autoridade crescente nos anos mais recentes”. Daí, o autor referir que “é preciso escutar a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula. A incapacidade de se

compreender esta voz representa uma incapacidade de compreender o seu ensino” (p. 282).

É secundando esta linha de argumentação que na secção seguinte procederemos à caracterização do contexto onde se inserem os professores a que acabámos de aludir.

3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

O elemento que serviu de base à elaboração integral da caracterização do contexto e da amostra, é o Projeto Educativo (PE) do agrupamento de escolas em estudo (2014). Este documento é bastante completo e permite o tratamento informático de um conjunto muito abrangente de informações. As fontes que lhes serviram de inspiração são de confiança e o suposto rigor, que esteve na base da sua elaboração, constituem uma garantia de fiabilidade. Assim, e recorrendo a uma síntese extrema, indicaremos as características que, seguidamente, se enunciam.

3.1. O agrupamento de escolas

Os fatores que contribuíram para a escolha do contexto de investigação prendem-se, sobretudo, com a proximidade e com as boas relações interpessoais mantidas com muitos dos membros do agrupamento de escolas em estudo, o que facilitou o acesso ao campo de investigação.

Outros aspetos de carácter pragmático e procedimental estiveram na origem da nossa escolha, tal como a localização geográfica do agrupamento de escolas, suficientemente próxima e acessível para que tal não se tenha constituído num obstáculo à presente investigação.

O contacto mantido com elementos do agrupamento na base da já referida relação de proximidade facilitou e acelerou o processo de negociação relativamente ao acesso à organização, às pessoas e a documentos necessários à nossa investigação.

O agrupamento de escolas em causa, localizado no concelho de Viseu, foi criado por despacho do Senhor Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, exarado no dia 28 de junho de 2012, resultando da agregação de dois agrupamentos.

As escolas do agrupamento estão implantadas numa vasta área rural e numa das áreas suburbanas das periferias da cidade de Viseu. Os alunos são oriundos, essencialmente, das freguesias rurais que fazem parte do agrupamento. No mesmo

existem os seguintes níveis e ciclos de ensino: educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, num total de 10 estabelecimentos de educação pré-escolar; 17 do 1.º Ciclo e 2 de EB. 2,3.

A população escolar, no presente ano letivo, é constituída por 403 crianças da educação pré-escolar, 884 do 1.º Ciclo e 904 do 2.º e 3.º Ciclos, num total de 2 191 alunos.

O pessoal docente distribui-se por 26 educadores de infância; 78 professores do 1.º Ciclo e 118 professores do 2.º e 3.º Ciclos.

3. 2. Estrutura e organização administrativa e pedagógica do Agrupamento de Escolas

A administração e gestão do agrupamento de escolas são asseguradas pelos seguintes órgãos próprios de direção, administração e gestão:

O *Conselho Geral* é órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento, assegurando a participação e representação da comunidade educativa.

O *Diretor* é o órgão de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

O *Conselho Administrativo* é o órgão deliberativo em matéria administrativa-financeira do agrupamento.

O *Conselho Pedagógico (CP)* é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente. O Conselho Pedagógico é composto pelo Diretor, Coordenadores de Departamento, Coordenadores dos Diretores de Turma, Coordenador dos Serviços de Psicologia e Orientação, Coordenador das Bibliotecas Escolares, Coordenador de Desenvolvimento de Projetos Educativos e Coordenadores de Estabelecimento ou de Escola.

De acordo com o Projeto Educativo deste Agrupamento, a articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes.

O *Departamento Curricular da Educação Pré-escolar* promove a cooperação entre as educadoras do agrupamento, operacionalizando as orientações curriculares, adequando-as ao contexto, tendo conta os interesses e necessidades das crianças.

O *Departamento Curricular do 1.º Ciclo*- promove a cooperação e coordenação entre os professores do 1.º Ciclo do agrupamento. Além do Coordenador de Departamento existe uma estrutura de apoio, composta pelos representantes de ano, que lecionam o mesmo ano de escolaridade, operacionalizando as orientações curriculares, adequando-as ao contexto, tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos.

Os *Departamentos Curriculares do 2.º e 3.º Ciclos*- Promovem a cooperação, articulação curricular e a interdisciplinaridade, bem como a coordenação pedagógica de ano, ciclo ou curso. Além dos Coordenadores dos Departamentos existe uma estrutura de apoio composta pelos diferentes grupos de recrutamento, operacionalizando as orientações curriculares das áreas disciplinares/disciplinas, adequando-as ao contexto, tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos.

O *Departamento de Educação Especial*- promove a inclusão educativa e social proporcionando o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a igualdade de oportunidades e a preparação para prosseguimento de estudos, ou para a vida pós-escolar das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Em cada estabelecimento de ensino/escola a organização, o acompanhamento e avaliação das atividades a desenvolver com as crianças e os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurado, consoante o nível e o ciclo de ensino, respetivamente, pelos educadores de infância, pelos professores titulares das turmas no 1.º Ciclo e pelos conselhos de turma nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Para coordenar o trabalho dos conselhos de turma e para fazer a articulação entre a escola e as famílias é designado um diretor de turma de entre os docentes que integram a mesma turma.

Os Serviços de Psicologia e Orientação são uma unidade especializada que desenvolve a sua ação nos domínios do apoio psicológico e psicopedagógico, nos domínios da orientação escolar e profissional, bem como do apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar, assegurando a plena integração escolar das crianças e dos alunos, articulando com as outras estruturas de coordenação educativa/supervisão pedagógica.

4. O UNIVERSO E A AMOSTRA DE ESTUDO

A amostra deste estudo é constituída pelo conjunto dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do agrupamento de escolas supramencionado que leciona os quatro anos de escolaridade deste nível de ensino.

Trata-se de amostra de “conveniência” (Hill & Hill, 2000, p. 49), de professores os professores a exercerem de funções no ano letivo 203/14. Além disso, esta escolha justifica-se, ainda, pelo facto de este agrupamento possuir um elevado número de professores do 1.º CEB que pode responder ao questionário, por ser acessível ao investigador e, ainda, de este exercer funções de avaliador interno e externo, neste ciclo de ensino.

Procurámos fazer coincidir o tamanho da população do estudo com o perfil quantitativo da amostra sujeita à aplicação do questionário (Ghiglione & Matalon, 1993).

Assim, em reunião de Departamento realizada a 9 de abril foi aplicado o questionário aos 68 professores presentes. Antes do preenchimento foram dadas algumas indicações pelo investigador, esclarecendo os inquiridos sobre o objetivo do estudo em causa e a forma como o questionário estava estruturado, visando uma melhor compreensão e facilidade de preenchimento.

Os professores foram recetivos ao pedido, não se tendo verificado reações adversas, quer antes, quer durante, quer após a inquirição. Os questionários foram recolhidos no próprio dia. Dos 68 questionários distribuídos, foram recolhidos, depois de preenchidos, 66. Destes, foi invalidado um pelo facto do inquirido ter colocado a respetiva cruz, invariavelmente, na mesma opção ao longo de todo o questionário, tendo sido validados 65 questionários, o que corresponde a 95,6% de questionários recebidos.

Circunscritos o contexto e respetiva amostra, convém salientar que, não havendo qualquer pretensão de ampliação a outros agrupamentos de escolas, fica assim excluído qualquer tipo de generalização dos resultados e conclusões registados nesta dissertação. Não tem, nem pretende ter, qualquer validade externa, aplicável a outras realidades.

Mesmo fazendo coincidir o tamanho da nossa amostra com a dimensão da população do estudo, depois de aplicado o questionário a 68 professores em exercício de funções naquela data, a taxa de retorno, não tendo sido total, foi de 65 professores (95,6%) que aceitaram preencher e devolver o questionário.

É, portanto, desta grandeza de respostas recolhidas, constitutiva da nossa amostra, que extraímos a caracterização geral dos inquiridos.

Tabela 1 - Distribuição dos professores por idades

Anos	N	%
31-40	9	13,8
41-50	34	52,3
51-60	22	33,8
Total	65	100,0

A Tabela 1 mostra-nos que a maioria dos professores inquiridos (52,3%) se situa no intervalo dos 41 aos 50 anos de idade e que cerca de um terço (33,8%) tem entre os 51 e os 60 anos de idade.

Tabela 2- Estatísticas descritivas relativas à idade

Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
38	60	47,38	6,383

Como se constata na Tabela 2, num universo situado entre os 38 e os 60 anos, há um corpo docente experiente, com uma idade média de 47,38 anos com um desvio padrão de 6,383.

Tabela 3 – Distribuição dos professores por sexo

Sexo	N	%
Masculino	8	12,3
Feminino	57	87,7
Total	14	100

Pela leitura da Tabela 3 verifica-se uma considerável feminização do corpo docente inquirido, situando-se nos 87,7%.

Tabela 4 – Situação Profissional

Situação Profissional	N	%
Contratado	1	1,5
Quadro de Zona Pedagógica	13	20
Quadro desta escola/agrupamento	40	61,5
Quadro de outra escola/agrupamento	11	16,9
Total	65	100

Na Tabela 4 podemos verificar que a maioria dos professores (61,5%) pertence ao quadro da escola do agrupamento onde se efetuou o estudo e uma pequena percentagem (16,9%) ao quadro de escola de outro agrupamento pelo que se pode deprender uma certa estabilidade deste corpo docente.

Tabela 5 – Distribuição dos professores por habilitações académicas

Habilitações Académicas	N	%
Bacharelato	3	4,6
Licenciatura	53	81,5
Mestrado	6	9,2
Outra	3	4,6
Total	65	100

A estrutura da nossa amostra apresenta como habilitação profissional académica dominante a licenciatura (81,5%), havendo 4,6% de professores com o grau de bacharel, 9,2% com o de mestre e 4,6% com uma pós graduação. (cf. Tabela 5).

Tabela 6 – Distribuição dos professores por tempo de serviço

Anos	N	%
7-25	41	63,1
26-35	23	25,4
36-40	1	1,5
Total	65	100

Relativamente ao tempo de serviço prestado, pela leitura da Tabela 6, podemos verificar que a maioria dos inquiridos (63,1%) se situa no intervalo dos 7 aos 25 anos de serviço, havendo não negligenciável de docentes (25,4%) que tem entre 26 e 35 anos de serviço.

Tabela 7 – Distribuição dos professores pelo desempenho de cargo de gestão

Cargo de gestão	N	%
Sim	9	13,8
Não	56	86,2
Total	65	100

Relativamente ao facto de ter assumido um cargo de gestão, apenas 9 (13,8%) professores referem ter assumido algum cargo de gestão (2 vice-presidentes do Conselho Executivo, 1 coordenador de departamento, 3 coordenadores do conselho de docentes e 3 coordenadores de estabelecimento), não tendo os restantes 56 (86,2%) assumido qualquer cargo. (cf. Tabela 7).

Sintetizando, podemos referir que estamos perante um corpo docente que apresenta uma forte feminização (87,7), uma média de idades de 47,4 anos, (desvio padrão de 6,383) com um percurso na carreira que, para a maioria, julgando pela situação profissional, se pode considerar estável, possuindo a maioria (81,5%) como habilitações académicas a licenciatura.

5. TÉCNICAS E INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Para levar a cabo o presente trabalho privilegiámos o recurso ao inquérito por questionário para a recolha de opiniões dos inquiridos da nossa amostra, relativamente aos dados empíricos, tendo recorrido, ainda, à análise documental.

Ao optar pela aplicação de um questionário tivemos em mente o intuito de questionar o maior número de docentes da organização escolar em análise. Considerámos a técnica do questionário a mais adequada, quer em termos de economia de tempo, quer em termos de capacidade para abordar um tão amplo público interlocutor.

Esta opção traduziu-se, do ponto de vista operacional, na recolha de perceções dos docentes afetos ao 1.º Ciclo do ensino básico, sobre as políticas e as dinâmicas organizacionais que envolveram a avaliação do desempenho docente decorrente das atuais políticas de avaliação de professores, pois, corroborando a opinião de Tuckman (2000, p. 308), “mesmo quando há outra alternativa a que se possa recorrer, a via do “questionamento” pode ser (e muitas vezes é) a mais eficiente”.

Assim, o questionário é constituído por perguntas de avaliação ou estimação, não muito longo – quarenta e quatro questões - que não demoram mais do que 15 minutos a serem respondidas de forma minimamente ponderada. Tivemos um cuidado acrescido com a linguagem utilizada que deverá ser, como aconselha Foddy (2002), clara, objetiva, simples, evitando ambiguidades, rejeitando termos e expressões demasiado complexas, frases longas e vocabulário que pode ser interpretado de maneira diferenciada pelo inquirido.

A primeira parte do nosso questionário é composta por questões de escolha múltipla para caracterizar o respondente ao nível das seguintes variáveis: idade, sexo, situação profissional, habilitações académicas, tempo de serviço docente e desempenho de cargo de gestão.

Na segunda parte do questionário, dedicada às proposições relativas às diferentes componentes relativas à avaliação do desempenho dos professores, a intensidade das opiniões será medida segundo uma escala de tipo Likert.

Como qualquer outro questionário, inicia-se com uma introdução em que se identifica o investigador, se explicita os objetivos, finalidades e âmbito do estudo que se propõe fazer, alertando para o anonimato da colaboração, utilidade da mesma e agradecendo o seu preenchimento de forma atenta, sincera e honesta (Gomes, 1997).

Relativamente à fundamentação teórica das proposições do inquérito/questionário, queremos salientar que para construir com substância e objetividade as proposições a colocar aos inquiridos procurámos um número limitado de livros, de modo a evitar a “gula livresca” (Quivy & Campenhault, 1998, p.21). A opção recaiu sobre algumas obras que considerámos relevantes, mas que podem não ser consideradas as mais emblemáticas. De salientar que a oferta não é abundante relativamente ao tema da avaliação do desempenho docente.

Salvo algumas exceções, muitos dos trabalhos consultados, de autores que têm dedicado boa parte da sua atividade académica e profissional às ciências da educação, em geral, são estudos que focam preferencialmente outros temas e que dedicam um capítulo ou partes de um capítulo à avaliação. No entanto, no que à revisão da literatura diz respeito, pensamos ser suficiente o trabalho efetuado para recolha de informações que consideramos basilares para sustentar teoricamente as proposições do nosso inquérito. Nas obras destes autores encontramos ideias precisas, convergentes ou divergentes de como é, pode e deve ser, a avaliação dos professores, o que nos permitiu a construção e a distribuição das proposições relativas à avaliação do desempenho docente por quatro subtemas que têm por base a avaliação do desempenho em discurso oficial; a avaliação por pares; as implicações da avaliação no desenvolvimento profissional; a recetividade/resistências à avaliação do desempenho docente.

Deste modo, e tendo presente os pressupostos teóricos metodológicos adequados (Ghiglione & Matalon, 1993), o inquérito por questionário aplicado foi construído por etapas bem definidas e sempre muito cautelosas, não apenas na forma de o configurar, mas também de o sujeitar à interpretação dos nossos inquiridos, levando a que, após um primeiro plano construído na base das determinações teóricas que nos orientaram neste estudo, o questionário foi sujeito a um pré-teste.

A construção do questionário orientou-se por proposições ou hipóteses teóricas e empíricas, fornecendo as pistas de reflexão necessárias para orientar o processo de construção do quadro de questões, enquanto instrumento de busca, de observação, ou de recolha de indícios sobre a realidade a estudar, tendo em vista a compreensão das perspetivas e conseqüentes dinâmicas pessoais, grupais e organizacionais desenvolvidas em torno da avaliação do desempenho docente.

A versão final do questionário constitui-se por um conjunto alargado de questões fechadas, formato “tipo Likert”, dividido em duas partes, apresentando a primeira questões fechadas para caracterização socioprofissional dos inquiridos e a segunda, quatro domínios (1-a avaliação do desempenho docente em discurso oficial;

2-a avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional; 3-a avaliação do desempenho docente pelos pares; 4-a avaliação docente e a recetividade/resistências) tendo, cada proposição, cinco níveis ou critérios de resposta possíveis, desde o mais negativo ao mais positivo, em que cada um dos níveis assume igual amplitude de intervalo, comparando-se a uma escala de intervalos que, normalmente, se usa para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação respeitante a uma atitude, uma crença ou um juízo de valor, em particular (Tuckman, 2000).

Como complementam Carmo e Ferreira (1998), as escalas de Likert consistem na apresentação de um conjunto de proposições, muitas delas interligadas, sobre as quais o inquirido refletirá demonstrando uma das seguintes posições: *discorda totalmente, discorda, sem opinião, concorda, concorda totalmente*.

O pré-teste, tendo sido aplicado a um grupo docente constituído por dez indivíduos (não pertencentes ao estudo final), serviu, fundamentalmente, para validar o questionário num público similar ao público respondente. As reações foram favoráveis, em virtude de não se terem verificado, equívocos ou ambiguidades relativamente ao grau de compreensão das atribuições e significados que cada respondente ao teste apresentou e comentou abertamente, a nosso pedido. da versão final do questionário, nas quais testámos os tempos específicos e globais das respostas aos questionários não se tendo verificado dificuldades dignas de registo a nível linguístico e sintático, semântico, ético e profissional, nem dificuldades relativas às condições de administração, designadamente o tempo e o momento mais oportunos e adequados a cada respondente, para efeitos de preenchimento.

Para a construção dos itens do presente questionário tivemos subjacente as dimensões e categorias utilizadas para a sistematização e análise dos dados de uma investigação realizada por Henrique Ramalho (2012) (cf. Quadro 1).

6. PROCEDIMENTO

O acesso ao contexto de investigação beneficiou de aspetos ligados à biografia do investigador, que por questões profissionais o põem, regularmente, em contacto com aspetos pedagógicos e de gestão intermédia da escola/agrupamento selecionado. Para além disso, pela proximidade das relações interpessoais que estabeleceu com alguns dos membros do agrupamento de escolas estudado, viu facilitado o acesso ao campo da investigação e à população em estudo.

O contacto mantido com elementos do agrupamento na base da já referida relação de proximidade facilitou e acelerou o processo de negociação relativamente ao acesso à organização, às pessoas e aos documentos essenciais à nossa investigação.

Para levar a efeito a recolha de dados em meio escolar, elaborou-se por escrito o pedido formal ao Diretor da Escola/Agrupamento para a aplicação do questionário (cf. Anexo II). A resposta foi imediata e afirmativa, mesmo antes da autorização da Direção Geral de Educação (DGE) que chegou poucos dias depois (cf. Anexo I).

7. Tratamento e análise dos dados

Concluída a recolha de dados resultantes da aplicação do questionário, foi criada uma base de dados inseridas em folhas de cálculo, programa Office/Excel, cujos cálculos estatísticos foram efetuados através do SPSS, versão 22, a partir dos quais construímos um conjunto de tabelas que ajudam a ilustrar e compreender os dados recolhidos.

Dada a variedade dos dados recolhidos decorrentes da utilização do instrumento de pesquisa, procedemos a uma análise quantitativa dos mesmos, recorrendo a uma análise descritiva simples (Hill & Hill, 2000, p. 253).

Face à possibilidade dos dados recolhidos serem suscetíveis de quantificação, foi nossa preocupação proceder a um trabalho de determinação de frequências, de correspondências e de algumas inferências de forma a verificar o grau de intensidade ou de ocorrência de determinados sentidos, significados, atitudes e opiniões face à avaliação do desempenho docente, com expressão quantificável.

Para facilitar a compreensão dos dados por parte do leitor, reduzimos às décimas os resultados percentuais apresentados nas tabelas. Na análise descritiva desses dados arredondámos as percentagens e, em alguns casos, adicionámos as discordâncias totais com as discordâncias simples, formando assim as opiniões negativas, procedendo do mesmo com as concordâncias totais e concordâncias simples, constituindo, assim, as opiniões positivas.

Depois de aplicado o instrumento e recolhidos os dados, decidimos, para melhor compreensão das opiniões dos professores relativamente à avaliação do desempenho docente, distribuir as proposições pelos subtemas aglutinadores, já referenciados.

De realçar que a esta subdivisão, não está subjacente nenhuma ordem crescente ou decrescente de importância. A sua ordenação e subsequente tratamento

são meramente casuais. Julgamos que a adoção desse critério aleatório confere uma maior objetividade à análise que se pretende realizar.

Reconhecemos que qualquer tipo de distribuição das proposições por subtemas é sempre uma opção discutível. Aceitamos, ainda, que algumas proposições poderiam ter sido integradas noutra grupo, ou teriam cabimento em dois ou três subtemas. Contudo, o critério utilizado foi baseado no elemento primordial que sobressaía da proposição.

Ao elaborarmos o quadro geral de dimensões e categorias que utilizado para a sistematização e análise predominantemente temática dos dados empíricos recolhidos (cf. Quadro 1), tivemos por objetivo metodológico e analítico combinar os dados quantitativos fornecidos pelo inquérito por questionário com os recolhidos através da análise documental, possibilitando uma relação analítica, interpretativa e compreensiva dos aspetos associados à avaliação do desempenho docente.

QUADRO 1

Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados empíricos (adaptado de Ramalho, 2012, pp. 453-454)

Unidades de Análise	Categorias	Domínios gerais dos indicadores
Orientações macrodiscursivas	O eixo burocrático	<ul style="list-style-type: none"> - A referencialização baseada no “discurso oficial” do significado do desempenho docente - A perspetiva meritocrática do desenvolvimento da carreira - Distribuição e diferenciação legais das funções docentes em função da hierarquização administrativa da carreira e da verticalização das relações socioprofissionais - Aspetos do centralismo burocrático das políticas educativas – a avaliação como mecanismo de recentralização administrativa da educação - A crença na superioridade técnica dos avaliadores
	O eixo técnico gestor	<ul style="list-style-type: none"> - Definição meritocrática do desempenho e conseqüente quantificação do mérito profissional. - As manifestações associadas à figura do gestor-avaliador como tecnologia de universalização dos interesses gestores na educação - Conceção económica da educação e da prática docente segundo os pressupostos da eficiência e eficácia produtivas e da qualidade do “produto educativo” - A avaliação como mecanismo de controlo e racionalização dos recursos humanos educativos – condicionamento dos processos de recrutamento, seleção e alocação dos docentes - Condicionamento pecuniário do desempenho profissional - A lógica da prestação de contas na perspetiva macrorreferencial.
	O eixo da burocracia	<ul style="list-style-type: none"> - Reprodução do padrão avaliativo central - Socialização socioprofissional conforme à norma central - O engajamento organizacional centralmente prescrito - As lógicas de normalização periférica da avaliação - O avaliador sedado num novo locus de autoridade e poder legais sob o signo dos “novos supervisores” e o efeito da subordinação

Orientações mesodiscursivas	periférica	hierárquica dos avaliados enquanto “novos subordinados”
	O eixo técnico gestor	<ul style="list-style-type: none"> - O mandato gestor da SADD e dos Coordenadores - Os efeitos da definição meritocrática do desempenho e da quantificação do mérito profissional - A instrumentalização da avaliação do desempenho segundo a lógica da concepção econômica da educação - Aspectos da centralidade do modismo da gestão - A configuração instrumental da autonomia da escola segundo os pressupostos do mercado
Orientações microdiscursivas	O eixo político burocrático	<ul style="list-style-type: none"> - Racionalização periférica da burocracia central: entre ganhos e perdas - Contornos da resistência passiva e ativa ao padrão central da avaliação - A autonomia do agrupamento e o sentido e significado das referências periféricas - A relativização da superioridade técnica do avaliador - A concepção individualista do desempenho docente segundo uma lógica de empreendimento individual do trabalho docente versus o trabalho colaborativo - A competição como campo conflituoso - A ambição pela “melhor nota” em prol da “melhor carreira” versus a concepção do “melhor profissional” - Os efeitos da avaliação na motivação dos docentes - As lógicas da prestação de contas evoluídas para a perspectiva da “extração de contas” - Sentidos e significados da avaliação sumativa versus avaliação formativa
	O eixo técnico profissional	<ul style="list-style-type: none"> - O profissionalismo docente dotado de uma configuração de “competência comportamentalista” e “produtivista” - A ideia de profissionalismo associada à “competência técnica” e à respectiva definição meritocrática segundo a lógica da performance individual num quadro de funções produtivas diferenciadas - O interesse na gestão individual da carreira profissional, segundo uma lógica de competição entre pares - A avaliação do desempenho como fator de prestígio e reconhecimento profissionais - Efeitos no desenvolvimento profissional - Compreensão e justificação do profissionalismo docente baseado em lógicas de responsabilização e de prestação/extração de contas - Discussão da tripla influência macro, meso e microdiscursiva no processo de referencialização da avaliação do desempenho docente

CAPÍTULO I V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois de tratarmos de aspetos ligados à investigação empírica e à sua metodologia, é o momento de, neste capítulo, procedermos à apresentação e discussão dos resultados dos dados recolhidos.

1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A nossa análise de dados empíricos visa, essencialmente, compreender os meso e microcontextos que tendem a influenciar e a protagonizar a produção, sentidos e significados sobre o desempenho docente e a sua avaliação, tendo em conta os discursos e as práticas dos docentes.

É também nossa preocupação verificar em contexto periférico a opinião dos inquiridos acerca das relações existentes entre pares (avaliadores e avaliados) com a consequente implicação no clima escolar, bem como a influência da avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional e na melhoria das aprendizagens dos alunos, ou se os implicados a veem como uma prestação e extração de contas e mesmo como um fator de retrocesso. Pretendemos ainda compreender o grau de recetividade/resistência relativamente à implementação do novo sistema de avaliação do desempenho docente.

Neste contexto, a análise de dados a que dedicamos esta secção suscita, também, uma perspetiva multidimensional da avaliação do desempenho docente, em que as estruturas, os normativos, as práticas e os comportamentos surgem, na perspetiva “do discurso oficial” do sistema, estruturados por via da normalização burocrática central.

Deste modo, construímos e distribuímos as proposições relativas à avaliação do desempenho docente por quatro subtemas que têm por base a avaliação do desempenho em discurso oficial; a avaliação por pares; as implicações da avaliação no desenvolvimento profissional; a recetividade/resistências à avaliação do desempenho docente.

3.1. A Avaliação do Desempenho Docente em Discurso Oficial

Nesta secção procedemos à análise descritiva dos resultados de acordo com as respetivas dimensões articulando, sempre que possível, as proposições que, de algum modo, nos transmitam significados comuns.

Tabela 8 – Opinião dos inquiridos sobre o facto de as atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente estarem centralizadas nos interesses e nas perspetivas do Ministério da Educação.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente estão centradas nos interesses e na perspetiva do Ministério da Educação	0	0,0	3	4,6	3	4,6	16	24,6	43	66,2
4. A avaliação do meu desempenho funciona com referência única a domínios, critérios e indicadores produzidos e impostos pelo Ministério da Educação.	0	0,0	8	12,3	5	7,7	22	33,8	30	46,2

Pela leitura da Tabela 8, podemos verificar que a esmagadora maioria dos docentes inquiridos (90,8%) apresenta um elevado nível de concordância com a afirmação de que as atuais práticas e políticas de avaliação do desempenho se centram nos interesses e perspetivas do Ministério da Educação.

Congruentemente, verificamos que 80% dos inquiridos sustentam essa perceção ao concordar com o pressuposto de que a avaliação do seu desempenho docente decorre de domínios, critérios e indicadores prescritos e impostos pelo Ministério da Educação (cf. Tabela 8).

Esta perspetiva vem corroborar a opinião de Lima (1999) quando refere que as esferas centrais de decisão educativas se instituem como promotoras das dinâmicas sociais e culturais das periferias escolares.

A mesma linha de coerência é verificada na Tabela 9 ao analisarmos as proposições 2 e 5, nela incluídas.

Tabela 9 – Opinião dos inquiridos sobre a influência das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente na qualidade do serviço educativo do agrupamento.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente garantem a promoção da qualidade do serviço educativo do Agrupamento.	24	36,9	32	49,2	3	4,6	4	6,2	2	3,1
5. A avaliação do desempenho docente tem como principal referência os aspetos da eficácia produtiva do Sistema Educativo.	11	16,9	21	32,3	8	12,3	21	32,3	4	6,2

A larga maioria dos professores (86,1%) discorda do facto dos processos avaliativos do desempenho docente contribuírem para a promoção acrescida da qualidade do serviço educativo do agrupamento.

Neste entendimento, temos a maioria dos docentes inquiridos que discorda (32,3%), ou discorda totalmente (16,9%), que a avaliação do desempenho docente tem como principal referência os aspetos da eficácia produtiva do Sistema Educativo, embora, aqui, 38,5% dos professores concordem e 12,3% não revelem opinião formada sobre este aspeto (cf. Tabela 9). Sugere-se, assim, que o sistema de avaliação do desempenho docente funciona como um mecanismo de “controlo à distância” da ação docente e do próprio funcionamento do agrupamento e escolas agrupadas, seja do ponto de vista organizativo e administrativo, seja do ponto de vista da gestão curricular e pedagógica.

Aliás, a perceção da avaliação do desempenho enquanto mecanismo de controlo da ação docente é desenvolvida em detrimento da alegada função formativa dessa mesma avaliação, tratando-se, efetivamente, de uma avaliação, que ao nível da periferia, surge sob uma perspetiva de controlo a partir do centro. A este propósito, Iwanicky (1990, citado por Gomes, 2010) considera a necessidade de prestação de contas, garantindo, assim, que só professores eficazes fiquem no ensino e que os mais bem qualificados sejam aceites no mesmo, como forma de seleção.

Shinkfield e Stufflebeam (1995) referem alguns propósitos-chave da avaliação do desempenho docente, sendo a tomada de decisões, justas e sustentáveis, sobre a subida na carreira e a efetivação e, de outras formas, reconhecer e recompensar o mérito e permitir que, de forma equitativa e válida os docentes menos capazes possam ser afastados do ensino.

Estamos, assim, perante o propósito sumativo da avaliação cujo objetivo é prestar contas e/ou responsabilizar e também tomar decisões sobre o docente, conduzindo à sua valorização do mérito, à promoção, à demissão ou mesmo à sua efetivação. Podemos daqui concluir que estamos perante uma “retaylorização” das políticas de educação, nomeadamente no que se refere à avaliação do desempenho docente.

Na Tabela 10, ao agrupar estas três proposições, tivemos por objetivo analisar a opinião dos inquiridos acerca da influência que este sistema de avaliação exerce sobre as suas práticas docentes e a relação mais individual ou colaborativa com os colegas de trabalho. Pretendemos também verificar se o mesmo sistema de avaliação veio padronizar e uniformizar as suas práticas, ou se, pelo contrário, continuam a exercê-las partindo de opções pessoais de trabalho.

Tabela 10 – Opinião dos inquiridos sobre se a avaliação do desempenho docente influencia as práticas individuais e coletivas dos docentes.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente ligam-se mais a uma lógica de desempenho individual e menos ao desempenho coletivo.	3	4,6	11	16,9	10	15,4	31	47,7	10	15,4
7. O meu trabalho docente é autónomo em relação às orientações emanadas do Ministério da Educação, pelo que também exerço as minhas funções partindo de opções pessoais de trabalho.	4	6,2	31	47,7	7	10,8	18	27,7	5	7,7
11. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente padronizam e uniformizam as minhas práticas docentes.	3	4,6	24	36,9	9	13,8	22	33,8	7	10,8
Total										

Pela leitura da Tabela 10, podemos verificar que a grande maioria de inquiridos (63,1%) concorda com o facto das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente se ligarem mais a uma lógica de desempenho individual e menos a uma de desempenho coletivo.

Apesar das orientações emanadas do Ministério da Educação, 53,9% dos professores alinham a sua opinião com o pressuposto de exercer as suas funções partindo de opções pessoais, pese embora 35,4% manifestam opinião contrária e 10,8% não têm uma opinião formada, o que poderá deixar transparecer uma certa liberdade de ação e autonomia do trabalho docente na sua relação pedagógica com os alunos.

No entanto, pela análise das respostas à proposição n.º 7 (cf. Tabela 10) podemos verificar alguma incongruência relativamente a essa liberdade, em virtude de haver uma ligeira inversão nessa perceção, pois 44,6% dos inquiridos consideram que as atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho padronizam e uniformizam as suas práticas docentes.

Na Tabela 11 pretendemos verificar a perceção dos inquiridos acerca do pressuposto da avaliação do desempenho docente funcionar como um sistema de prestação, e até, de extração de contas.

Tabela 11 – Opinião dos inquiridos sobre o pressuposto da avaliação do desempenho docente funcionar como um sistema de prestação de contas à administração central, ao agrupamento e à própria sociedade e funcionar mesmo como uma moda.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente conduzem à adoção e implementação de processos de controlo ministerial do meu trabalho.	0	0,0	5	7,7	6	9,2	33	50,8	21	32,3
8. A avaliação do desempenho funciona como um sistema de prestação de contas do meu profissionalismo ao órgão de Direção do Agrupamento.	2	3,1	21	32,3	8	12,3	20	30,8	14	21,5
9. A avaliação do desempenho funciona como um sistema de “prestação e extração de contas” do meu profissionalismo à administração central.	5	7,7	15	23,1	9	13,8	25	38,5	11	16,9
10. A avaliação do desempenho funciona como um sistema de “prestação de contas” do meu profissionalismo à sociedade, apresentando-se mais como uma moda.	3	4,6	11	16,9	13	20,0	25	38,5	13	20,0
Total										

Pela análise da Tabela 11, verificamos que a grande maioria dos docentes inquiridos concorda (50,8%), ou concorda totalmente (32,2%), com o facto das atuais políticas e práticas de avaliação de desempenho docente conduzirem à adoção e implementação de processos de controlo ministerial do seu trabalho.

Perceção semelhante se pode observar relativamente às proposições seguintes: a maioria dos docentes concorda (30,8%), ou concorda totalmente (21,5%), com o facto da avaliação desempenho representar um exercício de prestação de contas ao órgão de direção do agrupamento; também concorda (38,5%), ou concorda totalmente (16,9%) com o facto da avaliação do seu desempenho representar um exercício de prestação de contas ao órgão de direção do agrupamento e ainda concorda (38,5%), ou concorda totalmente (20,0%), com o pressuposto da avaliação do desempenho docente se apresentar mais como uma moda. Esta constatação permite-nos concluir que existe uma relevante coerência nestas perceções por parte dos inquiridos.

Parece-nos que podemos depreender da leitura das opiniões dos inquiridos que o efeito centro burocrático do sistema de avaliação assinala uma tendência entre a ambição do discurso oficial para controlar a ação dos docentes e, simultaneamente, para introduzir uma racionalidade económica do sistema educativo capaz de introduzir pressupostos de maior eficiência e de eficácia na educação (Ramalho 2012).

Depreende-se também, da opinião maioritariamente concordante dos inquiridos, que, tal como já referido, existe uma intenção, a partir do centro, de

controlar o trabalho dos professores e educadores, quer do ponto de vista organizativo e administrativo, quer do ponto de vista da gestão curricular e pedagógica. Esta opinião vem ao encontro da de autores como Fernandes (2008) e Lima (2011) quando referem que a avaliação do desempenho docente se tem traduzido na conceção e desenvolvimento de sistemas de avaliação dos professores que podem conter uma variedade de propósitos, onde, entre outros, se incluem o do acesso à profissão, o da progressão na carreira e o da prestação e até de extração de contas.

Fernandes (2008) acrescenta ainda que é necessário ter consciência de que, em geral, qualquer modelo de avaliação tem duas lógicas incontornáveis, sendo uma de natureza formativa, associada ao desenvolvimento pessoal e profissional, cujas características são: participação relevante dos professores; relação contratual, não impositiva, entre o avaliador e o avaliado; contextualização; e valorização e incentivo aos docentes a apreciarem o seu próprio desempenho. Outra, de natureza sumativa, com a preocupação direcionada para os resultados, com os objetivos mensuráveis e quantificáveis, cujas características recaem, fundamentalmente, sobre a responsabilização e a prestação de contas, pois é orientada para a medição da competência, do desempenho e da eficácia dos professores. Por sua vez, as pressões públicas para que a avaliação seja de natureza sumativa, centrada mais na prestação de contas e na responsabilização podem dificultar a concretização de uma avaliação mais direcionada para o desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, uma avaliação de natureza formativa.

Também na esteira de Ramalho (2012, p. 553), “a lógica de prestação de contas parece ter introduzido a avaliação numa circunstância de menor aceitação do sistema ou de olhá-lo como algo que, simplesmente, terá que ser burocraticamente cumprido”. Corroborando também a opinião de Cardoso (2002, p. 35), “estas reformas (...) têm procurado introduzir modificações nos sistemas educativos, em larga escala, utilizando estratégias que privilegiam a capacidade coerciva do poder central”. Acontece que, muitas vezes, a estas reformas onde poderemos incluir a avaliação do desempenho docente, se sobrepõe o imobilismo persistente do sistema educativo, ou salvo raras exceções, as reformas passam mas os problemas continuam a existir.

3.2. A avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional

Nesta secção analisamos as opiniões dos inquiridos relativamente ao pressuposto da avaliação do desempenho docente contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. Tal como procedemos na dimensão anterior, também aqui agrupamos as proposições que nos parecem ter uma maior relação entre si para que as possamos comparar e analisar, tendo em conta as perceções e o nível de coerência das opiniões dos sujeitos inquiridos.

Tabela 12 – opinião dos inquiridos sobre o propósito formativo da avaliação docente

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. A avaliação do meu desempenho contribui para o meu desenvolvimento profissional.	21	32,3	36	55,4	0	0,0	8	12,3	0	0,0
2. O atual sistema de avaliação do desempenho docente tem uma vertente predominantemente formativa.	16	24,6	38	58,5	2	3,1	8	12,3	1	1,5
5. O resultado da minha avaliação tem-me sido transmitido como um feedback construtivo e formativo do meu profissionalismo.	19	29,2	33	50,8	4	6,2	7	10,8	2	3,1

Ao analisar a Tabela 12, podemos verificar que a maioria dos inquiridos discorda (55,4%), ou discorda totalmente (32,3%) que a avaliação possa contribuir para o desempenho profissional.

Alinha, assim, a sua perceção com a ideia de que os resultados da avaliação do seu desempenho não têm emergido como uma mais-valia em termos de contributo formativo e de desenvolvimento do seu profissionalismo, algo que é contrariado por 12,3% dos inquiridos.

Congruentemente, na mesma linha de opinião, surge uma percentagem muito elevada que discorda (58,5%), ou discorda totalmente (24,6%) que o atual sistema de avaliação tem uma vertente predominantemente formativa (cf. Tabela 12). Ou seja, a grande maioria dos inquiridos não reconhece neste sistema de avaliação a vertente formativa, condição indispensável para que o mesmo possa contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

A mesma linha de coerência que os inquiridos demonstraram nas duas proposições anteriores, também aqui se pode observar na análise da proposição 5 (cf. Tabela 12). A grande maioria dos professores discorda (50,8%), ou discorda

totalmente (29,2%) do facto de o resultado da sua avaliação lhes ter sido transmitido como um feedback construtivo e formativo do seu profissionalismo. Isto poderá ter um significado muito importante, pois demonstra-nos como a grande maioria dos inquiridos percebe o verdadeiro sentido da avaliação, aquele que deveria ser o seu primeiro fim (a vertente formativa) e aquele que está a acontecer presentemente (a vertente sumativa/classificativa associada ao controlo e prestação de contas) (Fernandes, 2008; Lima, 2011).

Tabela 13 – Opinião dos inquiridos sobre a vertente sumativa da avaliação do desempenho e suas características.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3. O atual sistema de avaliação do desempenho docente tem uma vertente essencialmente sumativa.	1	1,5	7	10,8	8	12,3	37	56,9	12	18,5
4. As atuais políticas de avaliação do desempenho docente ligam-se mais a uma lógica de desempenho individual e menos ao desempenho coletivo.	0	0,0	5	7,7	12	18,5	38	58,5	10	15,4
8. O atual sistema de avaliação permite a recolha de dados que fornecem indicadores fidedignos do desempenho do professor.	32	49,2	25	38,5	3	4,6	4	6,2	1	1,5

Conforme se observa na Tabela 13, vemos claramente que a grande maioria dos inquiridos concorda (56,9%), ou concorda totalmente (18,5%), com o facto do atual sistema de avaliação do desempenho docente ter uma vertente essencialmente sumativa o que, como é do conhecimento geral, não contribui para o desenvolvimento profissional.

Percentagem semelhante se verifica quando manifestam a sua opinião acerca da ligação a lógicas de desempenho mais solitário do que solidário, o que também não se coaduna com o pressuposto de que o desenvolvimento profissional privilegia o trabalho colaborativo (cf. Tabela 13). A participação ativa dos profissionais do ensino na avaliação reflete-se pela utilização da autoavaliação como narrativa de toda a sua experiência pessoal, dos portefólios que permitem a reflexão pelo conjunto de artefactos e materiais que evidenciam a qualidade do ensino (Danielson, 2001); pelos diálogos profissionais com os seus pares (Shön, 1992); e pela aprendizagem mútua, conduzindo a escola a ser uma comunidade de aprendizagem profissional, pelo desenvolvimento da inteligência coletiva (Hargreaves, 2003). Deste modo, a opinião

da grande maioria dos inquiridos encontra sustentabilidade naquela que é corroborada por estes autores.

Relativamente à possibilidade do atual sistema de avaliação de desempenho permitir a recolha de dados que forneçam indicadores fidedignos do desempenho do professor, que poderiam tornar a avaliação mais justa e indicar níveis de desempenho elevados, ou a necessidades de melhorias a introduzir no seu desempenho, a maioria discorda (38,5%), ou discorda totalmente (49,2%) dessa possibilidade (cf. Tabela 13). Estes indicadores são característicos de uma avaliação predominantemente formativa, o que, pela constatação e argumentação já referenciadas, não se verifica no sistema de avaliação em causa. Isto implicaria atores com características supervisivas como a capacidade de prestar atenção e saber escutar; de compreender; de manifestar uma atitude de resposta adequada; de integrar as perspetivas dos avaliados; de buscar a clarificação nos sentidos; e a construção de uma linguagem comum (Garland, 1982; Stones, 1984; Blease & Blease, 1995).

Tabela 14 – Opinião dos inquiridos acerca do principal objetivo da avaliação se centrar na melhoria dos resultados dos alunos ou na progressão na carreira dos professores.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6 O atual sistema de avaliação tem como objetivo principal a melhoria dos resultados dos alunos.	25	38,5	35	53,8	3	4,6	2	3,1	0	0,0
O atual sistema de avaliação tem como objetivo principal a classificação do professor, tendo em conta a sua progressão na carreira.	4	6,2	3	4,6	5	7,7	28	43,1	25	38,5

Ao analisarmos a Tabela 14, podemos verificar que a grande maioria dos professores inquiridos discorda (38,5%), ou discorda totalmente (53,8%), com o facto de o principal objetivo da avaliação se centrar na melhoria dos resultados dos alunos. Mantendo uma linha de congruência, uma percentagem elevada concorda (43,1%), ou concorda totalmente (38,5%) que o objetivo principal da mesma se prende com o impedimento da progressão dos professores aos escalões superiores da carreira, visando essencialmente objetivos economicistas.

Só uma avaliação formativa ao contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, poderá, por consequência, contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos, como aliás está refletido na opinião maioritária dos inquiridos, opinião que é corroborada pelos autores estudados.

Tabela 15 – Opinião dos inquiridos sobre o facto de a formação ser considerada para efeitos de avaliação do desempenho.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
9. A participação em Ações de Formação creditadas, independentemente da temática, deverá ser considerada, positivamente, na avaliação do professor.	4	6,2	8	12,3	7	10,8	35	53,8	11	16,9
10. Para além da sua formação pedagógica inicial deve ser considerada, para efeitos de avaliação do professor, as especializações adquiridas (pós graduações, mestrados, doutoramentos).	2	3,1	13	20,0	8	12,3	24	36,9	18	27,7

Ao analisarmos a Tabela 15, podemos verificar que a maioria dos inquiridos concorda (53,8%), ou concorda totalmente (16,9%) que a formação creditada deve ser considerada na avaliação dos professores, independentemente da temática tratada.

De modo semelhante, também concordam (36,9%), ou concordam totalmente (27,7%), que a aquisição de graus académicos superiores deva ser igualmente considerada na avaliação do desempenho.

Tabela 16 – Opinião dos inquiridos sobre o facto de a autoavaliação ser garante da autonomia profissional dos professores,

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11. A autoavaliação garante o respeito pela autonomia profissional, não carecendo de qualquer determinação de instâncias superiores.	1	1,5	17	26,2	19	29,2	23	55,4	5	7,7

Apesar da discordância de 27,7% e de um número considerável de professores (29,2%) que não manifestaram a sua opinião, há uma maioria que concorda (55,4%), ou concorda totalmente (7,7%), que a autoavaliação garante a autonomia profissional, não necessitando de qualquer determinação superior (cf. Tabela 16). É que, tal como refere Danielson (2001), a autoavaliação pode ser utilizada como narrativa de toda a experiência pessoal, permitindo a reflexão através de portefólios cujos artefactos e materiais evidenciam a qualidade de ensino.

3.3. A avaliação do desempenho docente – a avaliação pelos pares

Nesta secção procedemos à análise das opiniões dos inquiridos relativamente à avaliação do desempenho pelos pares, cujas proposições se encontram na dimensão que se segue.

Tabela 17 – Opinião dos inquiridos sobre o impacto da avaliação do desempenho no *status* profissional do avaliado e competitividade entre docentes.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. A minha situação de “avaliado” condiciona negativamente o meu <i>status</i> socioprofissional face aos meus colegas.	6	9,2	24	36,9	9	13,8	21	32,3	5	7,7
4. As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente fomentam o trabalho individualista e competitivo entre docentes, correspondendo à máxima “cada um por si”.	1	1,5	6	9,2	6	9,2	22	33,8	30	46,2

Pela leitura da Tabela 17, podemos depreender que, apesar de a avaliação concretizar, de algum modo, uma relação hierárquica entre docentes em torno do poder de avaliar e a subordinação de ser avaliado, há um certo equilíbrio entre as perceções discordantes (46,1%) e concordantes (40,0%) em relação ao teor da proposição 1. Tal leva-nos a inferir que as opiniões se dividem, talvez pelo facto de os docentes em geral, não reconhecerem competências nos colegas avaliadores para o exercício do ato de avaliar. No entanto, a avaliação por pares tem sido considerada na literatura como sendo possuidora de potencialidades que não se devem desprezar (Curado, 2002). Os pares estão em melhor posição para se pronunciarem sobre a competência e o desempenho dos seus colegas, com conhecimento de causa, bem como familiarizados com os contextos em que os professores desenvolvem a sua atividade. Assim sendo, podem apoiar os processos de mudança e de melhoria, através de sugestões e práticas. No entanto, a avaliação por pares pode suscitar problemas como tensões, (des)confiança nos avaliadores, problemas de credibilidade, não reconhecimento de competência aos mesmos, entre outros. A propósito, Caetano (1996) refere a necessidade de um contexto cultural da organização que valorize a autorresponsabilização, o feedback e o trabalho de equipa, na avaliação pelos colegas, para ter algum grau de eficácia.

Acontece, porém, que muitos dos colegas avaliadores a quem foi atribuída a ingrata missão de avaliar, foram obrigados a aceitar essa função contra a sua própria

vontade o que, de certo modo, poderá ter influência no processo avaliativo, independentemente do seu brio profissional, podendo o mesmo ser agravado pela subjetividade que lhe é inerente. Este facto poderá também contribuir para que muitos colegas avaliadores não manifestem esse poder hierárquico sobre os colegas avaliados, o que poderá explicar o não condicionamento negativo desse *status* face aos colegas com as funções de avaliador e o equilíbrio verificado nas opiniões dos inquiridos.

Relativamente ao condicionamento do trabalho entre colegas, uma significativa maioria concorda (33,8%), ou concorda totalmente (46,2%) com a perceção de que o trabalho individualista e competitivo entre pares decorrente deste sistema de avaliação, se sobrepõe ao coletivo. Esta sobreposição vem ao arremio da opinião de autores como Perrenoud (1999) que refere ser necessário orientarmo-nos por uma partilha de tarefas, ultrapassar obstáculos, para uma colaboração dos professores que ensinam em classes paralelas ou na mesma disciplina. Uma nova profissionalidade docente tem como objetivo o crescimento profissional assente no cooperativismo, na entreatajuda, essências de um desenvolvimento profissional e que urge ser real e emergente (Hargreaves, 1994; Flores, 2002). Deste modo, é exigido um desenvolvimento profissional e institucional, o desenvolvimento do grupo e não do indivíduo de forma isolada e também a escola e a comunidade como local de atuação dos professores (Sachs, 2000). Verifica-se, assim, a ausência de um processo supervisivo próprio de uma avaliação formativa.

Tabela 18 – Opinião dos inquiridos sobre a função de “avaliador”.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2. A função de “avaliador” enquadra-se numa dinâmica de controlo e de monitorização do meu desempenho profissional.	2	3,1	13	20,0	12	18,5	31	47,7	7	10,8
6. O docente-avaliador passou a apresentar-se como uma figura que tem mais poder e autoridade face à minha condição de avaliado(a).	5	7,7	16	24,6	11	16,9	28	43,1	5	7,7

Ao articular as proposições 2 e 6 constantes na Tabela 18, podemos verificar que a maioria dos inquiridos (58,5% e 50,8%), respetivamente, concorda, ou concorda totalmente, com o facto da função de “avaliador” se enquadrar numa dinâmica de controlo e de monitorização do seu trabalho profissional, bem como a deste se

apresentar como uma figura com mais poder e autoridade face à sua função de avaliado(a).

Worthen *et al.* (1997) referem que a condução do processo de avaliação apenas por avaliadores internos pode resultar em avaliações pouco justas e pouco seguras, devido à proximidade do avaliador ao avaliado, muito embora aqueles sejam mais conhecedores do contexto em que ocorre a avaliação. Bettencourt (2005, citado por Gomes, 2010) refere, que no âmbito da autoavaliação institucional, a existência de um organismo externo de regulação ajuda a limitar o que é negociável e não negociável e obriga ao confronto com a realidade institucional no que se refere à imagem que ela tem de si própria. Por outro lado, e de acordo com Fernandes (2008), sendo os métodos utilizados na avaliação do desempenho por pares mais abertos a critérios divergentes e não havendo o controlo direto da administração, é de extrema importância definir os procedimentos e os critérios a utilizar com transparência e rigor. Dos níveis de participação e envolvimento dos intervenientes no processo de avaliação estará o sucesso do mesmo.

Tabela 19 – Opinião dos inquiridos acerca do reconhecimento do seu trabalho como avaliado e do aconselhamento e apoio por parte dos avaliadores.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3. Enquanto avaliado(a), o meu trabalho tem sido reconhecido e valorizado	14	21,5	24	36,9	9	13,8	16	24,6	2	3,1
5. Os avaliadores têm desempenhado um papel de aconselhamento e apoio ao meu desempenho profissional.	22	33,8	22	33,8	13	20,0	8	12,3	0	0,0

Pela análise da Tabela 19 podemos verificar que 21,5% dos inquiridos discordam e 36,9% discordam totalmente que o seu trabalho tenha sido reconhecido e valorizado, enquanto avaliados. No entanto, é de realçar a existência de uma concordância (24,6%), ou uma concordância total (3,1%) com esse facto e, ainda, uma percentagem de 13,8% de professores que não manifestam a sua opinião.

Relativamente ao facto dos avaliadores desempenharem um papel de aconselhamento e apoio ao seu desenvolvimento profissional, 33,8% discordam totalmente e igual percentagem discordam. É também de realçar uma elevada percentagem (20,0%), sem opinião formada sobre este aspeto.

O papel de avaliador é central na promoção de uma prática com o máximo de qualidade, sendo esta a determinante da eficácia do relacionamento supervisão. É uma tarefa complexa, desenvolvida nas dimensões analítica e interpessoal que se interpenetram, tornando-as dependentes, considerando-se a dimensão interpessoal como a que exerce um papel regulador no processo de supervisão. No entanto, a avaliação por pares pode suscitar problemas como tensões, (des)confiança nos avaliadores, problemas de credibilidade, não reconhecimento de competência aos mesmos, entre outros. Caetano (1996) refere a necessidade de um contexto cultural da organização que valorize a autorresponsabilização, o feedback e o trabalho de equipa, na avaliação pelos colegas, para ter algum grau de eficácia.

Tabela 20 – Opinião dos inquiridos sobre as relações entre avaliadores e avaliados e a quem deve ser atribuída a responsabilidade de avaliar.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7. O facto de ter “boas relações” com os colegas avaliadores cria um clima favorável à minha avaliação.	4	6,2	19	29,2	10	15,4	27	41,5	5	7,7
8. A observação de aulas realizada por pares (avaliadores externos) torna a avaliação mais justa e transparente.	15	23,1	22	33,8	12	18,5	13	20,0	3	4,6
9. A avaliação do desempenho docente deverá ser realizada pelos pares com formação adequada para o efeito.	2	3,1	7	10,8	10	15,4	33	50,8	13	20,0
10. A avaliação do desempenho docente deverá ser realizada pelos pares com formação adequada para o efeito.	7	10,8	19	29,2	11	16,9	21	32,3	7	10,8

As relações interpessoais tendem a surgir como alianças ou relações mais privilegiadas, estrategicamente estabelecidas entre os docentes avaliados e outros atores, que detêm uma posição de considerável influência na avaliação. Assim se prefigura um quadro de relações interpessoais que leva grande parte dos docentes inquiridos a concordar (41,5%), ou a concordar totalmente (7,7%) com o facto do estabelecimento de “boas relações” com os avaliadores poder favorecer a sua avaliação (cf. Tabela 20).

Relativamente ao facto da observação de aulas realizada por pares tornar a avaliação mais justa e transparente, a maioria dos inquiridos discorda (33,8%), ou discorda totalmente (23,1%), dessa opinião. Na realidade, a função dos avaliadores que, supostamente, deveria ser desempenhada por um leque de docentes mais experiente e competente, como aliás faz parte do discurso oficial, não nos parece ser o que se verifica no atual quadro avaliativo. A ausência da vertente formativa, como

anteriormente ficou bem expresso nas percepções dos nossos inquiridos, da qual partilhamos, não favorece o aconselhamento, a transparência e o apoio ao desempenho profissional dos docentes.

Quanto ao facto da observação de aulas dever ser realizada por pares com formação adequada para o efeito podemos constatar que a maioria dos inquiridos concorda (50,8%), ou concorda totalmente (20,0%) corroborando a opinião de que a avaliação deve ser efetuada pelos seus pares desde que estes tenham formação adequada para o efeito. Verifica-se aqui um certo dissentimento com o discurso oficial que enfatiza a experiência profissional em detrimento da formação adequada do docente avaliador o que tem causado muita polémica no seio da comunidade docente.

Se compararmos a opinião dos inquiridos relativamente ao seu grau de concordância entre o facto da observação de aulas ser da responsabilidade dos pares com a referida formação e a de ser realizada por agentes exteriores à escola com essa formação, verifica-se que existe uma menor percentagem de concordância (32,3% - concordo; 20,8% - concordo totalmente) com esta segunda alternativa, o que, curiosamente, demonstra que, tendo em conta a opinião dos nossos inquiridos, afinal, não há preferência por agentes exteriores à escola como, à primeira vista, parece transparecer na opinião geral da classe docente (cf. Tabela 20).

3.4. A avaliação do desempenho docente – recetividade/resistências

Nesta secção procedemos à análise das opiniões dos inquiridos relativamente à recetividade/resistências à avaliação do desempenho docente nos moldes que o atual sistema preconiza.

Tabela 21 – Opinião dos inquiridos sobre eventuais fatores de recetividade à avaliação do desempenho.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. A diminuição da burocracia do trabalho docente -aliviando a carga administrativa que o processo de avaliação do desempenho docente comporta - contribui para a sua recetividade.	1	1,5	7	10,8	16	24,6	27	41,5	14	21,5
10. A promoção de um maior envolvimento e participação dos professores na implementação dos mecanismos relacionados com o processo de avaliação do desempenho docente contribui, positivamente, para a sua recetividade.	2	3,1	11	16,9	16	24,6	30	46,2	6	9,2

Um aspeto polémico que se tem gerado em torno da avaliação do desempenho docente prende-se com o elevado grau de burocracia que este processo envolve. Esta carga burocrática, não sendo introduzida por acaso no sistema de avaliação, tem um efeito de resistência à mudança. Esta percepção é confirmada pela leitura da Tabela 21, em que a maioria dos professores concorda (41,5%), ou concorda totalmente (21,5%), que o alívio da carga burocrática administrativa que o processo de avaliação do desempenho comporta, contribui para a sua recetividade.

Percepção idêntica, relativamente ao facto de um maior envolvimento e participação dos professores na implementação dos mecanismos relacionados com o processo de avaliação contribuir para a sua recetividade, é sustentada por uma maioria favorável de respostas (55,4%) dos inquiridos.

Tabela 22 – Opinião dos inquiridos sobre alguns fatores de resistência à avaliação do desempenho docente.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2. A falta de reconhecimento de competências do avaliador pelo avaliado(a) constitui um fator de resistência ao atual sistema de avaliação.	1	1,5	8	12,3	11	16,9	38	58,5	7	10,8
3. A imposição, por decreto, do modelo de avaliação docente, sem a participação dos professores na sua conceção, constitui um fator de resistência ao mesmo.	1	1,5	3	,6	4	6,2	36	55,4	21	32,3
9. Os índices de conflito entre docentes aumentaram com a institucionalização das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente.	0	0,0	8	12,3	10	15,4	25	38,5	22	33,8

Pela análise da Tabela 22, podemos verificar uma grande coerência no grau de concordância demonstrado pelos inquiridos relativamente ao teor das três proposições nela contidas. Assim, a falta de reconhecimento de competências dos avaliadores pelos avaliados colhe a opinião favorável de 69,3% dos inquiridos; a imposição por decreto a de 87,7%; a do aumento dos índices de conflito decorrentes da implementação deste sistema de avaliação 72,3%, constituindo-se assim importantes fatores de resistência à avaliação do desempenho docente.

Tabela 23 – Opinião dos inquiridos sobre os reais objetivos da avaliação do desempenho docente.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4. A avaliação do desempenho docente tem como principal objetivo impedir o acesso ao topo da carreira à maioria dos professores.	3	4,6	4	6,2	3	4,6	12	18,5	43	66,2
7. No atual sistema de avaliação do desempenho docente, a “obsessão” pela eficiência, pela eficácia e pelos resultados, subestimando o processo, pode ser visto como um retrocesso de algumas décadas.	1	1,5	5	7,7	6	9,2	33	50,8	20	30,8
8. Os professores “veem” no atual sistema de avaliação um retrocesso relativamente aos resultados mais recentes e inovadores produzidos pela comunidade científica.	1	1,5	5	7,7	11	16,9	32	49,2	16	24,6

Pela leitura da Tabela 23, podemos verificar que a grande parte dos inquiridos concorda totalmente (66,2%), ou concorda (18,5%), com o facto da avaliação do desempenho docente ter como principal objetivo o impedimento do acesso ao topo da carreira por parte da maioria dos professores. É consensual no seio da classe docente que este pressuposto assume um claro fator de resistência ao atual sistema de avaliação, pois, ao invés do que é preconizado no discurso oficial, é visível que o primeiro objetivo da avaliação não é o de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria dos resultados dos alunos, mas sim o de fazer a triagem do acesso à progressão na carreira objetivando, para além do controlo, a economia de recursos.

Se excetuarmos estes últimos três anos de governação de matriz acentuadamente neoliberal, podemos referir que durante a década precedente houve uma preocupação significativa em apostar nas novas tecnologias, na formação profissional, na investigação científica, mais no processo e menos no resultado.

O pressuposto da eficiência, da eficácia, dos resultados conseguidos, num claro retrocesso ao taylorismo, constitui um outro fator de resistência como é demonstrado pela opinião dominante favorável (81,6%) dos inquiridos (50,8% concordam e 30,8% concordam totalmente) (cf. Tabela 23).

Nesta mesma linha de pensamento podemos incluir as opiniões constantes na proposição 8, em que a larga maioria dos inquiridos, concorda (49,2%), ou concorda totalmente (24,6%) que os professores percecionam, no atual sistema de avaliação,

um retrocesso face aos resultados mais recentes e inovadores produzidos pela comunidade científica.

Tabela 24 – Opinião dos inquiridos sobre a avaliação do desempenho e o seu eventual contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

	Discordo Totalmente		Discordo		Sem Opinião Formada		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5. O atual sistema de avaliação visa, sobretudo, a eficácia, a eficiência e o desenvolvimento profissional dos professores.	26	40,0	34	52,3	3	4,6	1	1,5	1	1,5
6. O atual sistema de avaliação visa, essencialmente, a melhoria das aprendizagens dos alunos.	26	40,0	33	50,8	2	3,1	3	4,6	1	1,5
11. O atual sistema de avaliação potencia e valoriza a dimensão formativa através da construção e incorporação de práticas reflexivas críticas.	12	18,5	33	50,8	15	23,1	5	7,7	0	0,0
12. A avaliação do desempenho docente promove o desenvolvimento de projetos de formação e investigação orientados para a melhoria da qualidade da escola.	18	27,7	26	40,0	10	15,4	11	16,9	0	0,0

Como já ficou evidenciado ao longo da análise das opiniões dos nossos inquiridos relativamente à dimensão formativa da avaliação do desempenho docente, a grande maioria discorda (52,3%), ou discorda totalmente (40,0%), da existência dessa dimensão. A ausência desta vertente não permite a construção e a incorporação de práticas reflexivas críticas, uma vez que estas estão intimamente ligadas a essa dimensão, dependendo dela (cf. Tabela 24). Para que tal seja possível, e corroborando a opinião de Perrenoud (1999), é necessário orientarmo-nos por uma partilha de tarefas, ultrapassar obstáculos, para uma colaboração dos professores que ensinam em classes paralelas ou na mesma disciplina. Uma nova profissionalidade docente tem como objetivo o crescimento profissional assente no cooperativismo, na entajuda, essências de um desenvolvimento profissional e que urge ser real e emergente (Hargreaves, 1994; Flores, 2002). Assim, o PEE, enquanto processo participado de construção de uma identidade organizativa pode contribuir, como elemento regulador dos diferentes interesses dos vários intervenientes e mobilizar esforços em torno de metas comuns para a articulação de objetivos e de atividades, (Barroso, 2005).

Percepções semelhantes manifestaram os nossos inquiridos ao discordarem, esmagadoramente (90,8%) com o facto da avaliação do desempenho docente visar, essencialmente, a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Mais de metade dos inquiridos discorda (50,8%), ou discorda totalmente (18,5%), com o facto do atual sistema de avaliação potenciar e valorizar a dimensão formativa através da construção e incorporação de práticas reflexivas críticas.

Congruentemente, uma percentagem assinalável dos professores inquiridos discorda (40,0%), ou discorda totalmente (27,7%), do pressuposto do atual sistema de avaliação do desempenho docente promover o desenvolvimento de projetos de formação e investigação orientados para a melhoria da qualidade da escola. Estes projetos só serão possíveis numa avaliação formativa, pois, tal como refere Fernandes (2005), há uma relação entre formação e investigação que tem de ser aprofundada para que aquela tenha um real sentido, na medida em que é a partir da investigação que se pode sistematizar um importante conjunto de práticas, saberes, estratégias e atitudes para a reconstrução de conceções e práticas nos processos de formação. Por seu turno, a investigação tendo a formação como contexto, faz-nos entender os significados atribuídos pelos professores a um conjunto de problemas que a avaliação das aprendizagens lhes coloca na organização do seu ensino.

A relação *formação-investigação-ação* necessita de aprofundamento pois é de suma importância, cabendo à Administração da Educação proporcionar as condições que permitam o desenvolvimento daquela relação. Desta forma, na esteira de Canário (1994), a mudança nos indivíduos só se processa com a mudança do contexto em que trabalham, por isso há que fazer da mudança das escolas um processo de formação “e mudança” dos professores, o que implica estabelecer uma integração entre “o lugar de aprender” e o “lugar de fazer”. Para tal, é necessário que se criem as condições para que se produza uma outra relação entre “o saber” e o “poder” nas escolas. Para a sua concretização, e como refere Barroso (2005), há necessidade de espaços significativos de autonomia nas escolas e de uma gestão participativa de lideranças individuais e coletivas, para que seja possível empreender as necessárias mudanças para que a formação se finalize na inovação e no desenvolvimento da escola como organização.

Estará este sistema de avaliação a conduzir a este tipo de escola?

CONCLUSÃO

Neste trabalho procurámos compreender, debater e explicar o fenómeno da avaliação do desempenho docente. Para tal, foi nosso propósito concretizar um exercício de compreensão e discussão crítica de um processo que se apoiou num conjunto de saberes e de métodos provenientes da sociologia das organizações educativas, da administração educacional e de outras teorias ligadas à avaliação educacional, mais especificamente ao da avaliação do desempenho docente. Este processo teve, ao mesmo tempo, a contribuição decorrente do estudo efetuado relativamente ao funcionamento e às dinâmicas de um agrupamento de escolas no que respeita à gestão e execução da avaliação do desempenho docente.

O nosso estudo, quer na sua dimensão teórico concetual, quer na do trabalho empírico, procurou orientar-se partindo de um campo de análise e compreensão do fenómeno do desempenho docente enquanto objeto avaliado, tendo como ponto de partida a interpretação do funcionamento desse mesmo agrupamento, decorrente de um conjunto de orientações teórico-concetuais, metodológicas e empíricas, suscetíveis de nos fornecer dados que nos permitissem interpretar os resultados da nossa investigação.

Ao mesmo tempo, as conclusões mais lógicas retiradas acerca das dimensões que pretendemos observar são, também, as que se perfilam com a análise e interpretação dos nossos dados empíricos, sem deixar, contudo, de as interligar com as alusões teórico-conceptuais. Mesmo merecendo da nossa parte interpretações cuidadosas, a compreensão teórica e empírica que desenvolvemos assume um carácter provisório e incompleto constituindo-se como pontos de chegada suscetíveis de interpretações, reinterpretações e reinterrogações que poderão conduzi-los a novos pontos de partida, o que lhe atribui um significado provisório sujeito à mudança dos tempos e à possibilidade de poder ser investigado com maior profundidade (Ramalho, 2012).

A optarmos por um agrupamento para realizar o nosso estudo, tivemos em atenção o modo privilegiado como aí se concretizam as práticas de avaliação do desempenho docente, tendo em conta o papel que lhe é atribuído no quadro mais vasto do sistema educativo português.

A nossa observação e análise orientaram-se para a organização, dinâmicas, sentidos e significados dos professores do agrupamento envolvidos no processo de avaliação do desempenho docente. Neste sentido, analisámos a perspetiva normativa e prescritiva da administração central e as influências que o próprio agrupamento exerce ao concretizar essas políticas no seio da sua área de jurisdição.

Na convicção de que desenvolveríamos uma melhor apreensão, compreensão e interpretação da realidade no estudo que pretendemos concretizar, a nossa investigação privilegiou o princípio teórico metodológico dos pressupostos do paradigma da investigação quantitativa, optando pelo inquérito por questionário.

Embora com o devido carácter provisório e singular, apresentamos as linhas de força mais expressivas em termos conclusivos, sendo de esperar que concretizemos as respostas para algumas das interrogações surgidas ao longo do trabalho e que foram orientando o caminho do nosso estudo. É, assim, nosso propósito atribuir um carácter conclusivo com base na leitura que o quadro concetual nos forneceu sobre os dados recolhidos tendo em conta o eventual condicionamento da interpretação e compreensão que nos foi possível fazer acerca desses dados.

Assim, na análise dos resultados obtidos, tentamos ser o mais objetivos possível, sem querer retirar daí grandes conclusões ou generalizações. O estudo em questão permite apreciar as opiniões relativas dos professores do 1.º Ciclo do agrupamento selecionado e as conclusões são generalizáveis apenas à amostra em estudo. Sabendo de antemão que este procedimento concluiu o nosso trabalho, também sabemos que não fecha nem esgota o tema estudado.

Tendo esta nossa investigação por objetivo a procura de respostas para as principais questões que colocámos acerca da avaliação do desempenho docente, estamos agora mais preparados para responder a essas mesmas questões. A investigação empírica por nós levada a efeito vem realmente na linha de investigações anteriores realizadas sobre o tema. Assim, no contexto do sistema educativo português, a preocupação com a eficácia e a eficiência passa a considerar a avaliação dos professores como uma prioridade. A necessidade da avaliação cujos propósitos seriam o desenvolvimento pessoal e profissional é, na prática, vista como controlo, vigilância, prestação e extração de contas.

Deste modo, a definição e a concretização, a nível nacional, de um novo sistema de avaliação, bem como a preocupação em desenvolver uma cultura de avaliação e de prestação de contas, passam a fazer parte da agenda educativa e política do XVII Governo Constitucional e traz para primeiro plano a discussão sobre a profissionalidade docente e a sua avaliação.

É nosso entendimento, contudo, que esta tarefa considerada necessária, a de avaliar os professores na sua profissionalidade, será sempre matéria delicada. Trata-se, conforme refere Nóvoa (2007), do regresso dos professores ao debate educativo, fundamentado também pela complexidade da profissão na atualidade, quanto ao

desenvolvimento de competências dos aprendentes em ambientes diversificados que caracterizam as escolas de hoje.

Nesta perspetiva, o nosso estudo permite-nos fazer alguns alinhamentos com o sentido da questão de partida que intitula o nosso trabalho, pois uma das principais conclusões que dele podemos retirar é que, contrariamente ao que é preconizado nos seus objetivos, este sistema de avaliação não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e daí, estes manifestarem claramente resistência à retaylorização que implícita, ou explicitamente, está bem patente nas atuais políticas educativas, o que corrobora os resultados decorrentes de outras investigações realizadas nesta área. As respostas dos nossos inquiridos aos itens 6, 8, 9 e 10 da dimensão 1 (Avaliação do desempenho docente em discurso oficial) demonstram bem a sua perceção relativamente a essa “retaylorização” quando concordam maioritariamente que as atuais políticas e práticas de avaliação conduzem à adoção de processos de controlo, de prestação e extração de contas do seu trabalho, apresentando-se mesmo como uma moda.

Também a “obsessão” pela eficiência, pela eficácia e pelos resultados, são vistos pela maioria dos inquiridos, que concorda (50,8%), ou concorda totalmente (30,8%), como um retrocesso de algumas décadas relativamente aos resultados mais recentes e inovadores produzidos pela comunidade científica, sendo estas algumas características da retaylorização das políticas e práticas educativas atuais, embora, e como tivemos ocasião de referir, consideremos o sistema de avaliação atual impregnado de características mais gravosas para os professores do que aquelas preconizadas por Taylor para os trabalhadores que ele próprio supervisionava, decorrentes do princípio de administração científica.

Por estas e por outras razões patentes nas opiniões dos inquiridos, parece-nos que esta mesma avaliação não tem sentido para a maioria dos professores respondentes, não concordando mesmo com os principais objetivos que lhe estão subjacentes. É também nosso entendimento que a avaliação do desempenho docente só poderá trazer mais-valias para todo o sistema educativo e seus atores se for garantido que os diversos avaliadores saibam o que avaliar e o critério com que o fazem e garantam, ainda, a possibilidade de aferir os desempenhos dos diversos avaliados. A par desta garantia é necessária a prática da supervisão, o que pressupõe a existência de trabalho cooperativo em contexto que não se vislumbra em nenhum momento da concretização das práticas avaliativas decorrentes deste sistema de avaliação.

O avaliador é um gestor intermédio a quem foram acometidas funções de avaliação do desempenho. Embora seja conhecedor do contexto, deverá ser também conhecedor de conceitos de supervisão, de desenvolvimento curricular, de avaliação, de gestão de recursos, seus significados e suas implicações teórico-práticas e deverá ainda ser possuidor *skills* transversais (Casanova, 2011). Haverá, assim, muito a ganhar neste processo, pois a tomada de consciência por parte do docente quanto ao seu desempenho profissional que o avaliador nele pode provocar, abre horizontes para a promoção da sua aprendizagem, bem como para a dos seus alunos. Este pressuposto é defendido pela maioria dos inquiridos quando concorda maioritariamente (itens 1, 2, e 5 da dimensão 1) que a avaliação do desempenho docente deveria ter uma vertente predominantemente formativa, ao invés da sumativa que se verifica no atual sistema (item 3) devendo-lhes ser dado o feedback construtivo e formativo da sua avaliação.

Para além do seu carácter reconhecidamente burocrático, a avaliação do desempenho docente pode acarretar determinadas consequências no que se refere ao uso diferenciado do poder de avaliar, da capacidade de participar no processo e nos resultados decorrentes da própria avaliação. Daqui poderão resultar certas lógicas de poder e de autoridade levando a que o próprio mecanismo avaliativo conduza a estereótipos a nível periférico, com “vantagens de ocasião” para os principais “beneficiários” da avaliação (Ramalho, 2012, pp. 597-598).

Neste caso, as práticas de avaliação periféricas tendem a ser caracterizadas por uma certa instabilidade e até de efeitos perniciosos, já que são consolidadas com base na gestão de perspetivas, tensões e oportunidades contraditórias de atores organizacionais dotados de diferentes graus de poder e autoridade no seio do agrupamento.

Assim, a avaliação de professores não poderá ser vista como um meio adequado de regulação, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional de modo a ultrapassar dilemas com que se defronta no presente.

Uma outra conclusão que podemos retirar deste estudo é que a participação, o envolvimento e o grau de comprometimento dos elementos responsáveis pela gestão e direção do agrupamento tendem a atuar na periferia com uma postura de extração de contas, decorrente, como vimos, de um quadro avaliativo altamente prescritivo e regulado a partir do centro, mas praticado, gerido e executado a partir da periferia.

Ao submeter a nossa análise ao contexto organizacional referenciado, o estudo permitiu-nos conhecer melhor as atuais lógicas de avaliação do desempenho docente ali praticadas. Procurámos, assim, fornecer algumas pistas para a reflexão sobre a

avaliação de professores e educadores, promovidas a partir de dinâmicas, representações e vivências do centro e da periferia.

Finalizamos com a sensação de que, certamente, não conseguimos deixar de cair na tentação de fazer e afirmar alguns juízos de valor e, eventualmente, privilegiar alguns aspetos abordados em detrimento de outros, sendo isso decorrente daquilo que nos define como atores alinhados com determinados valores que, também, nos guiaram nesta jornada. Sujeitámo-nos, contudo, às limitações interpretativas que, porventura, tenham sido suscitadas no nosso trabalho de análise e compreensão de múltiplos aspetos associados à avaliação do desempenho docente aqui refletidos e, de certa forma, debatidos.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Universidade do Minho: Braga.
- Afonso, A. J. (2009). *Vivemos num país onde o Estado avalia as escolas, os professores e os alunos, mas onde nem o Estado nem as políticas públicas são suficientemente avaliados*. Consultado em maio de 2013, disponível em www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13547&mid=2
- Afonso, A. J., & Estêvão, C. V. (1992). A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola: Fragmentos de percursos comparados. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (5), 81-103.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores* (pp. 5-17). Aveiro: Universidade de Aveiro- Cadernos CIDInE.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Cadernos CIDInE n.º 1. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (2007). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspetiva ecológica. In Idália Sá-Chaves (Org.), *Formação, conhecimento e Supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). *A investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade*. Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 725-751. Consultado em fevereiro de 2014 e disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Blease, J. R., & Blease, J. (1995). The micropolitics of successful supervisor-teacher interaction in instructional conferences. In D. Corson (Ed.), *Discourse and power in educational organizations*. Cresskill: Hampton Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (1996). *Avaliação de desempenho: Metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.

- Canário, R. (1993). O professor e a produção de inovações. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 4, 97-121.
- Cardoso, A. P. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.
- Casanova, M. P. S. (2011). Desafios da avaliação do desempenho docente. Comunicação apresentada no 8º Congresso Nacional de Administração Pública, Lisboa. Consultado em dezembro de 2013 e disponível em <http://repap.ina.pt/bitstream/10782/586/1/Desafios%20da%20avaliacao%20do%20desempenho%20docente.pdf>
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à teoria geral da administração*. S. Paulo: McGraw-Hill.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor*. Bases de uma sistematização teórica. Braga: Casa do Professor.
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58 (5), 12-15.
- Estêvão, C. A. V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Fayol, H. (1984). *Administração Industrial e Geral*. S. Paulo: Ed. Atlas.
- Ferreira, C. A. S. (2006). Avaliação do desempenho docente: Expectativas dos professores (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Portucalense, Porto. Consultada em novembro de 2013 e acedido em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/123456789/183/2/TME%20259.pdf>
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). O ensino secundário e a avaliação de professores. *Revista Portuguesa de Educação* 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Textos Editores.

- Garland, D.C. (1982). *Guiding Clinical Experiences in Teacher Education*. New York: Longman.
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In T. Tadeu da Silva & Pablo Gentili (Orgs.), *Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo* (pp. 9-49). Brasília: Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Consultado em dezembro de 2013 e acessado em <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito*. Teoria e prática. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, M. C. (2010). *Avaliação do desempenho docente: Objetivos e controvérsias*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Lusófona, Lisboa. Consultada em janeiro de 2014 e acessado em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1155/Dissertacao-Avaliacao-MCeugomes.pdf?sequence=1>
- Flores. M. A., & Simão. A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspetivas* (Orgs). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar :Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (1998). Políticas educativas globais. In Atas do Seminário - Territorialização das Políticas Educativas (pp. 23-27). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Formosinho, J., Fernandes, S. A., Sarmiento, J. M., & Ferreira, I. F. (1999). *Comunidades educativas. Novos desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.
- Fortin, M. F (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência. Acessado em Outubro de 2013 e disponível em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/218/6/6%20-Methodologia.pdf>
- Fortin, M. F (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3.ª ed.). Loures: Lusociência. (Veja se quer manter as duas referências, pois, trata-se do mesmo livro, mas uma outra edição!)
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher Education*, 10 (4), 423-438.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

- Harris, W. (2008). *Como funciona o método científico*. Acedido em outubro de 2013, disponível em <http://ciencia.hsw.uol.com.br/metodos-cientificos6.htm>
- Henriques, L., Gaspar, M. F., & Silva, J. A. P. (2012). Avaliação formativa de professores: Um passo no caminho da melhoria do desempenho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46 (1), 57-72.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lima, L. C. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima L. C. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1999). “E Depois de 25 de abril de 1974? Centro(s) e periferia(s) no governo das escolas” In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, nº 1, pp. 57-79..
- Machado, E. A., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares. Percorso normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46 (1), 73-93.
- Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores: É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PROFFORMA*, Revista do Instituto Superior Politécnico de Portalegre, 3, 1-5.
- Martins, M. F. S. (2009). *Gerencialismo e quase-mercado educacional: A ação organizacional numa escola secundária em época de transição* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Méndez, A. (2002) *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Asa Editores.
- Moreira, M. A. (2009) *A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica*. Universidade do Minho, Braga.
- Mota, V. (2009). *O novo modelo de avaliação docente: Formação e perceção dos agentes avaliativos* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Nóvoa, A. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 27-28). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. Consultado em fevereiro de 2014 e acessado em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf
- Pacheco, J. A. (2004). A avaliação do professor. Braga: Universidade do Minho. Consultado em outubro de 2014 e disponível em <http://www.jpacheco@iep.uminho.pt>.
- Pardal, L., & Lopes, S. E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1993). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Education et Recherche*, 5 (2) 199-215.
- Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação. Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício de professores: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed.
- Quaglio, P. (2007). Contribuições da supervisão na formação do professor reflexivo para a Educação Básica. In *Atas do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores* (pp. 8-17). UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-reitoria de Graduação. Consultado em fevereiro de 2014 e acessado em <http://www.unesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/9RGerarPD.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- Ramalho, H. M. P. (2009). Escola, professores e avaliação do desempenho: Discutindo a essência e orientação da avaliação do desempenho dos professores. *Revista ELO*, Guimarães, CFFH (16), 117-124.
- Ramalho, H. M. P. (2012). *Escola, professores e avaliação: Narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica Portuguesa* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1 (1), 77-95.

- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp.77-92). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Shinkfield, A., & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. MA: Kluwer Academic Publishers.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education. A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Teodoro, A. (2006). Entrevista. *Jornal a Página da Educação*, pp. 35-37. Consultado em 2014 e acedido http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8220/1/ulfpie043233_tm.pdf
- Taylor, W. F. (1995) (7.^a ed. 1971). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Ed. Atlas.
- Tyler, R. (2011). Desenvolvimento do Currículo Escolar: Modelo Tyler versus Enfoque Globalizadores. Consultado em novembro de 2014 e acedido em <https://eliasterencio.wordpress.com/2011/09/01/desenvolvimento-do-curriculo-escolar-modelo-tyler-versus-enfoque-globalizadores/>
- Torgal, L. R. (1989). *História e ideologia*. Coimbra: Minerva
- Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo: Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: IEP-UM.
- Trindade, V. (2003). Uma Perspetiva Didática para o Ensino das Ciências. In A. Neto et al. (Org.), *Didáticas e metodologias de educação, percursos e desafios*, Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para Avaliação de Professores (CCAP). Consultada em 30 de abril de 2013 e disponível em www.ccap.min-edu.pt/pub.htm
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança*. Porto: Edições Asa.
- Worthen, B., Sanders, J., & Fitzpatrick, J. (1997). Evaluation's basic purpose, uses, and conceptual distinctions. *Program evaluation - Alternatives approaches and practical guidelines* (pp. 3-34) (2nd ed.). New York: Logman, Inc.

Legislação

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro – Estabelece e define o funcionamento dos órgãos de gestão democrática das escolas.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro - Estabelece e define o funcionamento dos órgãos de gestão democrática das escolas.

Lei nº 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 344/89, de 26 de setembro - Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de novembro - Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece normas relativas ao seu estatuto remuneratório.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril - Define o Estatuto da Carreira Docente.

Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho – Regulamenta o processo de avaliação que condiciona o acesso ao 8.º escalão da carreira docente.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro - Aprova o regime jurídico da formação contínua de professores e educadores.

Decreto-Lei 207/96, de 2 de novembro – Estabelece o regime da formação contínua de professores e educadores.

Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril – Altera o Estatuto da Carreira Docente.

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho – Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário nos processos de preparação do novo regime de autonomia e gestão das escolas.

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de janeiro (Revisão da Carreira Docente)

Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de maio (Regulamentação da Avaliação do Desempenho Docente)

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime de autonomia, direção, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 194/99, de 7 de junho. (sistema de acreditação de cursos de qualificação profissional para a docência).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 15/2007- Altera o Estatuto da Carreira Docente.

Decreto Regulamentar nº 2/2008 (Regulamentação de Estatuto da Carreira Docente, no que respeita ao Sistema de Avaliação do Desempenho Docente)

Despacho nº 7465/2008, de 13 de março (Delegação de competência)

Despacho 162/ME/91, de 23 de outubro – Aprova o sistema de avaliação dos alunos nos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar nº 11/2008 (Regime transitório de Avaliação do Desempenho Docente do biénio 2007/2008 a 2008/2009)

Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de janeiro (Regime transitório de Avaliação de Desempenho Docente no 1º ciclo de avaliação até 31 de dezembro de 2009)

Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho – Alteração ao Estatuto da Carreira Docente

Decreto-Lei nº 41/2012 (Alteração da Carreira Docente)

Decreto Regulamentar nº 26/2012 (Estabelece de um novo regime de avaliação)

Despacho Normativo nº 24/2012 (Regulamenta a bolsa de avaliadores externos)

Despacho nº 13981/2012 (Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica)

ANEXOS

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0435200001

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0435200001, com a designação *Questionário aos professores*, registado em 27-03-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) César Cardoso

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

- a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a sua realização. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções das Escolas/Agrupamentos que autorizem a realização do estudo.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Exmo. Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas Viseu Norte

César Cardoso vem por este meio solicitar a V. Ex^a o favor de lhe conceder as facilidades possíveis para a aplicação de um questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola que dirige, com vista à elaboração da sua dissertação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, que está a realizar na Escola Superior de Educação de Viseu sob a orientação científica do Professor Doutor Henrique Ramalho e coorientação da Professora Doutora Ana Paula Cardoso.

O docente compromete-se a utilizar os dados recolhidos segundo as regras éticas próprias dos trabalhos científicos, sendo, portanto, desde logo garantida a confidencialidade dos mesmos.

Agradecendo desde já a V. atenção, respeitosamente subscreve-se

Viseu, abril de 2014

(César Cardoso)

Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação

QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega,

Este questionário faz parte de um estudo independente, que está a ser realizado no âmbito de uma tese de mestrado, na especialidade em Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação de Viseu.

.Assim, solicitamos-lhe algumas opiniões pessoais/profissionais sobre a problemática que envolve a avaliação do desempenho docente. O termo “avaliação do desempenho”, com o qual vai deparar-se constantemente ao longo do questionário, reporta-se, neste caso concreto, às principais orientações decretadas pelo Ministério da Educação sobre a avaliação dos professores e educadores, mas também sobre a forma como, no contexto do Agrupamento de Escolas em que leciona, tais orientações são postas em prática e experienciadas pelos docentes.

As suas opiniões serão fundamentais para a realização bem-sucedida deste trabalho. As respostas que tiver a gentileza de nos ceder são absolutamente confidenciais. O nome do Agrupamento ou qualquer outro tipo de dados não serão divulgados em nenhuma ocasião e em nenhum local; ninguém terá acesso a estes dados, para além do investigador. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para o fim indicado.

Por favor, dê a sua opinião com a máxima sinceridade reportando-se, unicamente, à sua prática quotidiana e à forma como percebe as coisas partindo da sua própria experiência.

INSTRUÇÕES GERAIS PARA PREENCHIMENTO:

Vai encontrar questões que, na globalidade, são de resposta muito simples e rápida, bastando para tal ler, **com a máxima atenção que lhe seja possível**, as várias afirmações que lhe são colocadas, e **MARCAR UM X NO QUADRADO () QUE MELHOR SE ADEQUAR À SUA OPINIÃO.**
NÃO ESCREVA O SEU NOME OU QUALQUER OUTRO DADO QUE O(A) IDENTIFIQUE.

1. **Idade:** _____(anos)

2. **Sexo:**

Feminino

Masculino

3. **Situação profissional**

Contratado(a)

Quadro de zona pedagógica

Quadro desta escola/agrupamento

Quadro de outra escola/agrupamento

Outra

Especifique: _____

4. **Habilitações académicas**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra

Especifique: _____

5. **Tempo de serviço docente:** _____(anos)

6. **Assumi algum cargo de gestão?**

Sim

Não

Se sim, qual (ais)?: _____

Parte II – DADOS DE OPINIÃO

1. A avaliação do desempenho docente em discurso oficial

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
1 As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente estão centradas nos interesses e na perspetiva do Ministério da Educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente garantem a promoção da qualidade do serviço educativo do Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente ligam-se mais a uma lógica de desempenho individual e menos ao desempenho coletivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 A avaliação do meu desempenho funciona com referência única a domínios, critérios e indicadores produzidos e impostos pelo Ministério da Educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 A avaliação do desempenho docente tem como principal referência os aspetos da eficácia produtiva do Sistema Educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente conduzem à adoção e implementação de processos de controlo ministerial do meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 O meu trabalho docente é autónomo em relação às orientações emanadas do Ministério da Educação, pelo que também exerço as minhas funções partindo de opções pessoais de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 A avaliação do desempenho funciona como um sistema de prestação de contas do meu profissionalismo ao órgão de Direção do Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 A avaliação do desempenho funciona como um sistema de “prestação e extração de contas” do meu profissionalismo à administração central.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 A avaliação do desempenho funciona como um sistema de “prestação de contas” do meu profissionalismo à sociedade, apresentando-se mais como uma moda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente padronizam e uniformizam as minhas práticas docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. A avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional

		Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
1	A avaliação do meu desempenho contribui para o meu desenvolvimento profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	O atual sistema de avaliação do desempenho docente tem uma vertente predominantemente formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	O atual sistema de avaliação do desempenho docente tem uma vertente essencialmente sumativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	As atuais políticas de avaliação do desempenho docente ligam-se mais a uma lógica de desempenho individual e menos ao desempenho coletivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	O resultado da minha avaliação tem-me sido transmitido como um feedback construtivo e formativo do meu profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	O atual sistema de avaliação tem como objetivo principal a melhoria dos resultados dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	O atual sistema de avaliação tem como objetivo principal a classificação do professor, tendo em conta a sua progressão na carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	O atual sistema de avaliação permite a recolha de dados que fornecem indicadores fidedignos do desempenho do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	A participação em Ações de Formação creditadas, independentemente da temática, deverá ser considerada, positivamente, na avaliação do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Para além da sua formação pedagógica inicial deve ser considerada, para efeitos de avaliação do professor, as especializações adquiridas (pós graduações, mestrados, doutoramentos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	A autoavaliação garante o respeito pela autonomia profissional, não carecendo de qualquer determinação de instâncias superiores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. A avaliação do desempenho docente – a avaliação pelos pares

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
1 A minha situação de “avaliado” condiciona negativamente o meu <i>status</i> socioprofissional face aos meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A função de “avaliador” enquadra-se numa dinâmica de controlo e de monitorização do meu desempenho profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Enquanto avaliado(a), o meu trabalho tem sido reconhecido e valorizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 As atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente fomentam o trabalho individualista e competitivo entre docentes, correspondendo à máxima “cada um por si”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Os avaliadores têm desempenhado um papel de aconselhamento e apoio ao meu desempenho profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 O docente-avaliador passou a apresentar-se como uma figura que tem mais poder e autoridade face à minha condição de avaliado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 O facto de ter “boas relações” com os colegas avaliadores cria um clima favorável à minha avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 A observação de aulas realizada por pares (avaliadores externos) torna a avaliação mais justa e transparente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 A avaliação do desempenho docente deverá ser realizada pelos pares com formação adequada para o efeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 A avaliação deverá ser da responsabilidade de agentes exteriores à escola com formação para o efeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. A avaliação do desempenho docente - recetividade/resistências

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
1 A diminuição da burocracia do trabalho docente - aliviando a carga administrativa que o processo de avaliação do desempenho docente comporta - contribui para a sua recetividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 A falta de reconhecimento de competências do avaliador pelo avaliado(a) constitui um fator de resistência ao atual sistema de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 A imposição, por decreto, do modelo de avaliação docente, sem a participação dos professores na sua conceção, constitui um fator de resistência ao mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 A avaliação do desempenho docente tem como principal objetivo impedir o acesso ao topo da carreira à maioria dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 O atual sistema de avaliação visa, sobretudo, a eficácia, a eficiência e o desenvolvimento profissional dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 O atual sistema de avaliação visa, essencialmente, a melhoria das aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 No atual sistema de avaliação do desempenho docente, a “obsessão” pela eficiência, pela eficácia e pelos resultados, subestimando o processo, pode ser visto como um retrocesso de algumas décadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Os professores “veem” no atual sistema de avaliação um retrocesso relativamente aos resultados mais recentes e inovadores produzidos pela comunidade científica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Os índices de conflito entre docentes aumentaram com a institucionalização das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 A promoção de um maior envolvimento e participação dos professores na implementação dos mecanismos relacionados com o processo de avaliação do desempenho docente contribui, positivamente, para a sua recetividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 O atual sistema de avaliação potencia e valoriza a dimensão formativa através da construção e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

incorporação de práticas reflexivas críticas.

- 12 A avaliação do desempenho docente promove o desenvolvimento de projetos de formação e investigação orientados para a melhoria da qualidade da escola.

Obrigado pela sua colaboração.

César Cardoso