

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL: ANÁLISE CRÍTICA DE SUAS PRINCIPAIS CONSEQUÊNCIAS POLÍTICAS E PROFISSIONAIS*

THE TEACHER PERFORMANCE ASSESSMENT IN PORTUGAL: CRITICAL ANALYSIS TO ITS MAIN POLITICAL AND PROFESSIONALS CONSEQUENCES

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN PORTUGAL: ANÁLISIS CRÍTICA DE SUS PRINCIPALES CONSECUENCIAS POLÍTICAS Y PROFESIONALES

Maria do Carmo Martins Moreira**
mc.moreira@sapo.pt

Manuel António Ferreira da Silva***
masilva@ie.uminho.pt

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: MOREIRA, M. C. M.; SILVA, M. A. F. A avaliação do desempenho docente em Portugal:

Análise crítica às suas principais consequências políticas e profissionais. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 15-29, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/tp.v18i38.3384>

RESUMO: No presente texto, analisamos sociologicamente o processo de avaliação do desempenho docente promovido pelo XVII governo constitucional. A análise tem como base as representações dos professores e das professoras sobre o processo a que estiveram sujeitos. As conclusões apresentadas resultam de um estudo de caso realizado no contexto de um Agrupamento Escolar. Utilizando uma metodologia híbrida, a qual combinou a análise estatística descritiva, resultante da administração de um inquérito por questionário aos docentes avaliados (157) que, no primeiro momento de avaliação (2007/2009), exerceram funções no contexto estudado, com a análise de conteúdo de uma entrevista administrada a 18 avaliadores. As conclusões que apresentamos – bastante preocupantes e merecedoras de uma acentuada vigilância científica e política – constituem um contributo para a análise das consequências da avaliação do desempenho docente para a vida nas escolas e para a democracia.

Palavras-chave: Avaliação Desempenho Docente. Escola Democrática. Democracia. Dominação.

ABSTRACT: In this paper we analyze sociologically the process of evaluation of teacher performance promoted by the seventeenth constitutional government. The analysis is based on the representations of teachers about the process to which they were subject. The conclusions presented are the result of a case study in the context of School Grouping. Using a hybrid methodology that combined the descriptive statistical analysis, resulting from administration of a questionnaire to assessed teachers (157) that, at first assessment moment

(2007/2009), held office in the studied context, with a content analysis of interview administrated to 18 evaluators. The conclusions presented – quite worrying and worthy of a strong scientific and political surveillance – are a contribution to the analysis the main consequences of the teacher performance assessment to life in schools and democracy.

Keywords: Teacher Performance Assessment. Democratic School. Democracy. Domination.

RESUMEN: En este trabajo analizamos sociológicamente el proceso de evaluación de desempeño docente promovido por el XVII gobierno constitucional. El análisis se basa en las representaciones de maestros y de maestras sobre el proceso a lo que estaban sujetos. Las conclusiones presentadas son el resultado de un estudio de caso realizado en el contexto de un Agrupamiento de escuelas. Utilizando una metodología híbrida que combina el análisis estadístico descriptivo, resultante de la administración de un cuestionario a los profesores evaluados (157) que, a primera evaluación (2007/2009), trabajaban en el contexto estudiado, con la análisis de contenido de una entrevista administrada a 18 evaluadores. Las conclusiones que se presentan – bastante preocupantes y dignas de una fuerte vigilancia científica y política – constituyen una contribución al análisis de las consecuencias del evaluación de desempeño de los maestros para la vida en las escuelas y para la democracia.

Palabras clave: Evaluación del Desempeño Docente. Escuela Democrática. Democracia. Dominación.

* Este texto é um dos produtos que resultaram de um projeto de doutorado em Ciências da Educação, domínio de especialidade em Sociologia da Educação, realizado na Universidade do Minho pela primeira autora e orientado pelo segundo. Outras versões deste texto foram apresentadas em dois eventos científicos realizados em 2015: o Colóquio intitulado “Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores” (Instituto de Educação da Universidade do Minho, em 4 e 5 de maio) e o “II Congresso Internacional de Ciências Sociais da Educação” (Instituto de Educação da Universidade do Minho, nos dias 1, 2 e 3 de outubro).

** Educadora de Infância a exercer funções na rede pública de educação: Agrupamento Escolar de Amares (Terras de Bouro)

*** Docente no Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Desempenhou funções de diretor do Curso de Educação e dos seguintes cursos de mestrado: Avaliação (na UM e na UNTL); Administração Educacional (na UNTL, atualmente em curso).

1 INTRODUÇÃO

A avaliação tem vindo a assumir cada vez mais importância nas sociedades, manifestando-se “em todos os domínios da atividade humana de modo formal ou informal” (RODRIGUES, 1993, p. 18) com particular relevo nas “atividades fundamentais de todos os serviços profissionais” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1989, p. 17). Embora a avaliação faça parte da “permanente reflexão sobre a atividade humana”, o que nos interessa aqui é relevar a sua dimensão formal, a sua conceptualização como um “processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática” (DEMO, 1991, p. 7). Nessa perspectiva, a avaliação implica um “procedimento deliberativo e formal” (STAKE, 2006, p. 41) ou, como refere Barbier (1990, p. 32), é “[...] um ato deliberado e socialmente organizado chegando à produção do juízo de valor”.

O aumento da preocupação com as questões da avaliação não é alheio: à extensão da avaliação a todos os domínios da sociedade nos países mais desenvolvidos; à maior preocupação com o funcionamento e a coordenação dos sistemas educativos no sentido de preparar os alunos para responderem às exigências do mercado; e à internacionalização da economia com o aumento da concorrência (MARCHESE; MARTÍN, 2003, p. 20). Azevedo (2002) menciona que o conceito de avaliação tem sido objeto de análise em diferentes domínios científicos, orientando-se para finalidades diversas e seguindo caminhos metodológicos também muito variados. De acordo com Clímaco (1992) e Rodrigues (1993), a avaliação tem-se vindo a aperfeiçoar, a formalizar, a diferenciar, a tecnicizar, a especializar e a profissionalizar; assim “[...] as práticas, os métodos e a linguagem tornam-se efetivamente, cada vez mais especializados” (FIGARI, 1996, p. 35).

O conceito de avaliação não pode ser encarado de um modo unidimensional, porque não existe

[...] uma definição simples e unívoca de avaliação, [...] na medida em que é impossível determinar com exatidão os indicadores necessários para tal. A diversidade de dimensões que permanecem subjacentes [...] [ao conceito], alicerçado nos paradigmas que o sustentam, confere-lhe um estatuto pluridimensional. (MOREIRA, 2005, p. 54).

Por isso, para ser credível, o ato de avaliar exige a mobilização dos aspectos científicos, técnicos, políticos e sociais que enformam todo o objeto que lhe é sujeito.

O aumento da importância atribuída à avaliação – como referem Almerindo Janela Afonso (1994, 2001) e Natércio Afonso (2001, 2002), entre outros – deve-se à sua emergência como mecanismo de regulação e controle, à evolução das políticas educativas, à reconfiguração do papel do estado no que diz respeito ao serviço público de

educação e ao aumento da centralização dos processos de decisão. O aumento dos estudos científicos, nomeadamente no campo da sociologia da educação e da avaliação, e o papel das organizações internacionais responsáveis por acompanhar e analisar o modo de funcionamento dos sistemas educativos constituem outros tantos fatores.

A preocupação em tudo avaliar leva Afonso (2002a) a admitir que estamos perante uma verdadeira “obsessão avaliativa”, invadindo toda a sociedade de um modo imperativo. Para a crescente preocupação com as questões da avaliação contribuiu o fato de ela ter passado a ser funcional aos processos de legitimação de políticas emergentes a partir da década de 1980 em todos os domínios do social, particularmente no da educação (onde sempre esteve presente). Em um setor em que a avaliação começou por se circunscrever à avaliação das aprendizagens dos alunos, assistimos hoje à sua extensão ao currículo, aos programas, às escolas e ao desempenho dos professores, sendo esta última entendida como condição indispensável para a melhoria dos resultados escolares dos alunos (AFONSO, 1998; PEREZ JUSTE; MARTINEZ ARAGON, 1992; FERNANDES, 1998; RODRIGUES, 1993, entre outros).

No presente texto, privilegiaremos o campo da avaliação educacional, o que não significa que os autores que referimos a seguir sejam originários deste setor ou a ele estejam vinculados. Do mesmo modo, os estudos realizados no âmbito da sociologia da educação comparada, por Smyth (1994), Afonso (1998) e Barroso (1991, 2003), revelam que a evolução da avaliação tem sido idêntica nos diferentes países – independentemente da posição que estes ocupam no contexto internacional – e que as mesmas políticas e práticas educativas são aplicadas em contextos diferentes e, por vezes, com finalidades diferentes (AFONSO, 1994, 1998).

As mudanças ocorridas em nível mundial no campo da educação estão associadas, como defendem Bernstein (1990), Afonso (1994, 1998, 2002c, 2002b), Dale (2001) e Antunes (2004), a mecanismos de globalização com repercussões na estrutura organizacional das sociedades contemporâneas em geral e dos seus sistemas educativos em particular. Estes sistemas, como assevera Bernstein (1990, p. 139), cada vez mais, revelam aspectos comuns, independentemente das diferenças ideológicas ou das práticas políticas que caracterizam as sociedades modernas. A perspectiva de globalização proposta pelos autores assinalados permite-nos, de acordo com Afonso (1998, p. 90, 2002c, p. 111-112), reconhecer que as sociedades, enquanto unidades de análise sociológica estão restritas às fronteiras locais ou nacionais, nas quais se baseiam os processos sociais, se veem obrigadas a recorrer a uma permanente alusão a contextos mais abrangentes, sendo indispensável atender ao que acontece no contexto mundial, o que o autor identifica como o impacto da economia mundial na (re)definição das políticas educativas locais.

A avaliação das aprendizagens dos alunos (principal objeto de estudo da avaliação educacional durante sucessivas décadas) cede lugar às diferentes dimensões da avaliação educacional que hoje conhecemos e das quais destacamos a avaliação de programas e projetos, das metodologias de ensino, do currículo, das escolas, dos gestores, das inovações e, mais recentemente, do desempenho docente.

A ADD em Portugal, apesar de estar prevista desde a emergência da escola e da profissão, apenas nas últimas décadas adquiriu a centralidade que todos lhe reconhecem no domínio das práticas de regulação das organizações escolares. E esta modalidade de avaliação, após um período de explícita omissão (1974-1986), começou a adquirir alguma importância a partir da discussão e aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e, sobretudo, da publicação do Estatuto da Carreira Docente. Contudo, não podemos considerar, ainda, que esta se enquadrava em um claro sistema de avaliação formal e pluridimensional, situando-se em uma dimensão de progressão administrativa na carreira. Do mesmo modo, desde a década de 1990 até meados da década de 2000, a problemática em questão permaneceu latente nas práticas e presente nos regulamentos, mas nunca adquirindo grande centralidade. Isso apenas começou a ser claro com o XVII governo constitucional e, na prática, a partir da sétima alteração ao ECD (DL nº 15/2007, de 19 de janeiro) que surge regulamentada no DR nº 2/2008, de 10 de janeiro. Somente aqui é que a preocupação com esse aspecto da avaliação se tornou central, considerando o ME que os professores são os principais responsáveis pela melhoria da qualidade educativa e, conseqüentemente, pelos resultados escolares dos alunos, por um lado, e que definir e implementar um modelo de avaliação que distinga os professores devido ao mérito seria o requisito fundamental para dar dignidade à profissão docente e motivar os professores, por outro lado.

A produção legislativa no domínio aumentou de um modo nunca antes visto e o processo ficou estritamente associado a uma cultura meritocrática, passando os professores a ser avaliados com base nas seguintes dimensões: vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar; e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. No entanto, o mérito, traduzido nas menções de *Excelente* e *Muito bom*, somente pode ser reconhecido/atribuído a uma percentagem pouco significativa da população docente integrada na carreira, respetivamente: 5% e 20%.

2 A METODOLOGIA DO ESTUDO

A avaliação do desempenho docente, por se tratar de um domínio de intervenção da avaliação educacional relativamente recente, tem merecido uma atenção especial por parte de investigadores, decisores políticos e professores

(estes últimos em resultado, sobretudo, de um movimento de inércia que, como o conceito traduz, são incapazes de controlar a partir do interior da classe por razões muito diversas; por isso, apenas podem reagir e de um modo anárquico e característico de alguém maltratado). A atenção dedicada a essa temática é justificada, por parte do poder político, pela necessidade de melhorar a qualidade da educação, nomeadamente os resultados da aprendizagem dos alunos. Daí o(s) governo(s) procurar(em) estabelecer uma relação direta entre a avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e os resultados escolares.

No contexto estudado, procuramos perceber se a avaliação (regulada pelo DR nº 2/2008) contribuiu para a construção de novos sentidos para a “profissão” docente, para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e também para o próprio campo da avaliação (e, em caso afirmativo, de que modo). Para a análise, convocamos os objetivos elencados no modelo e as opiniões dos diferentes atores envolvidos, nomeadamente professores, no sentido de percebermos em que grau os propósitos da ADD anunciados oficialmente teriam sido alcançados. Desse modo, procuramos saber se essa avaliação contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e, em um mesmo movimento, para o desenvolvimento organizacional, visto que essas dimensões constituem o núcleo central da retórica que acompanhou e procurou legitimar as políticas de avaliação em questão.

A consumação dos propósitos elencados implica a definição de um quadro metodológico suscetível de assegurar a concretização deles. Para tal, procuramos aliar a adequabilidade da metodologia adotada (de natureza híbrida) às especificidades organizacionais, sociopolíticas e culturais intrínsecas a um agrupamento de escolas específico, no qual interagem diferentes atores (essencialmente professores) que – por inerência da posição diferenciada que ocupam – traduzem esquemas de cognição, interpretação e explicação dos fenômenos muito diversificados, esquemas esses que interferem tanto no ato de avaliar como no de ser avaliado.

A opção por metodologias qualitativas prende-se essencialmente com a possibilidade de descrever e interpretar a realidade em estudo, privilegiando para o efeito a opinião dos atores selecionados. Paralelamente, e no sentido de complementar a análise da realidade em estudo e de apreender os significados e sentidos do desempenho docente e da sua avaliação com base nos discursos e nas práticas dos diferentes atores, recorreremos a técnicas de recolhimento e tratamento de informação quantitativas. Assim, em um quadro metodológico híbrido, recorreremos ao inquérito por questionário, à entrevista semiestruturada, à pesquisa e análise documental, à análise de conteúdo e à observação participante.

O **inquérito por questionário** foi “aplicado” à generalidade os docentes *avaliados* (157) que, no primeiro período de avaliação (2007/2009), exerciam funções na organização estudada. O **inquérito por entrevista** foi administrado a 18 avaliadores que, pelas funções que desempenhavam, pela responsabilidade que assumiam e pelos conhecimentos que possuíam sobre o objeto de estudo, se constituíram como *atores-chave* (WOODS, 1987, p. 100) ou *testemunhas privilegiadas* (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 69) ou, ainda, *informantes privilegiados* (COSTA, 1986) no processo. A **análise de conteúdo** incidiu sobre um *corpus* diversificado, constituído por: entrevistas semiestruturadas e documentos muito diversos, que vão desde os normativos até ao vasto conjunto de registos produzidos localmente destinados a concretizar o processo de avaliação. A **observação participante** (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994; HAGUETTE, 2000), com a especificidade que lhe é reconhecida, revelou-se da maior importância para conhecer a face oculta da ADD.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Representação dos professores em relação à ADD

Os dados recolhidos junto dos atores convocados (avaliadores e avaliados) sobre a necessidade de realizar a avaliação demonstram que a maioria (67,57%) concorda com a ADD, considerando que desta depende a melhoria das práticas profissionais. Os atores que defendem a necessidade da ADD justificam-na com base em uma dimensão formativa que privilegia o desenvolvimento pessoal e profissional e, ainda, o desenvolvimento das organizações escolares. As respostas apresentadas por 75,31% dos inquiridos permitem-nos afirmar que, por um lado, a avaliação do desempenho não é objetiva e que, por outro, não permitiu diferenciar corretamente os professores.

3.2 Representações dos professores em relação aos aspectos formais do modelo

No tocante à questão do *abandono escolar* ser considerado no processo de avaliação dos professores, a maioria dos inquiridos (88,72%), não ignorando aquilo que são as suas responsabilidades nesse processo, reitera que o abandono escolar resulta da conjugação de muitos fatores, sendo a ação do professor apenas um deles, não podendo este ser responsabilizado individualmente por questões que têm de ser contextualizadas no âmbito da organização escolar e do sistema educativo de que esta última é a face mais visível. Se a organização escolar é “periférica do ponto de vista político” (LIMA, 1998), não deve ser por isso

responsabilizada exclusivamente por políticas que sempre lhe foram estranhas, o professor “individualmente considerado” muito menos poderá ser o objeto principal de responsabilização em face dos resultados escolares dos seus alunos! Se uma organização e as pessoas que nela trabalham não têm um estatuto de maioria no plano de definição de regras do seu funcionamento nem do contexto funcional que são chamadas a desenvolver, como explicar este fenómeno de responsabilização (*accountability*) individual?

Relativamente ao *envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação* em análise, é notória a discordância manifestada pelos informantes (84,21%) e justificada, essencialmente, pelo ato de não reconhecerem, a este grupo de atores, competências (uma das dimensões da legitimidade) para se pronunciarem sobre o trabalho docente. Na opinião dos docentes, o desempenho da sua função pressupõe competências técnicas e científicas que apenas podem ser avaliadas por alguém que possua conhecimento para tal.

A consideração dos *resultados escolares* como elemento integrante do processo (recusando o princípio defendido pelo Ministério da Educação de que os resultados obtidos dependem, em grande medida, da qualidade dos professores), foi também rejeitada pela maioria dos atores educativos inquiridos (81,95%). E esses atores reconhecem a importância do papel do professor nesse processo, mas mencionam também a existência de outras condicionantes que se sobrepõem à ação do professor, sendo uma questão muito mais ampla e complexa. Os resultados escolares, para além do “efeito de estabelecimento”, no qual se inclui a responsabilidade do professor, também estão condicionados por efeitos socioculturais, económicos e organizacionais. Esse assunto implica refletir sobre a estrutura do sistema educativo português e a sua responsabilidade nos resultados dos alunos. Logo, em um sistema em que todos os aspectos politicamente significativos, ou seja, as decisões centrais sobre o trabalho escolar, são definidos centralmente (condicionando o trabalho escolar de uma forma decisiva), como é possível atribuir aos seus executores a responsabilidade central no processo? O recurso a este critério, para além de não assegurar uma relação causal exclusiva entre a avaliação do desempenho e as aprendizagens dos alunos, pode conduzir à falsificação dos dados, como ocorre em países onde essa questão está instituída. Ao verificar uma adulteração dos resultados das aprendizagens dos alunos, a avaliação pode ser mais prejudicial do que benéfica.

A *avaliação pelos “pares”* merece a discordância da maioria dos avaliados (66,92%), parecendo não reconhecer nos avaliadores competência técnica e científica, ao mesmo tempo em que enfatiza a subjetividade do processo de avaliação. Por sua vez, os avaliadores, não ignorando a questão da subjetividade, consideram que o conhecimento

concreto do contexto em que os avaliados se inserem pode ser mais vantajoso para o avaliado do que o recurso a um avaliador que não conheça a realidade escolar. Essa modalidade de avaliação, ao ser imposta e ao assumir funções seletivas e de controle, distancia-se dos propósitos de um processo formativo, acabando por legitimar a dominação, questão que nos parece sustentar os modelos de avaliação que sejam considerados no atual modo de funcionamento das organizações escolares.

A *observação de aulas*, que é um processo de recolhimento de informação sobre a prática pedagógica realizada por um observador externo ao contexto, constitui um método que revela toda a ambivalência dos atores em presença. A maioria dos docentes avaliados (56,39%) discorda da indispensabilidade do método para compreender toda a ação pedagógica do professor, alegando falta de objetividade e de legitimidade do avaliador, para além de poder constituir uma intromissão abusiva na sala de aula. Já para os avaliadores, o critério em questão pode ser fundamental, se for aumentado o número de aulas a observar e se esse ato não for objeto de aviso prévio ao avaliado. No entanto, e ainda que os entrevistados não tenham feito referência no momento da entrevista, em outros contextos comentam que a contestação à observação de aulas prende-se com o fato de os avaliados não reconhecerem nos avaliadores/professores titulares competências para isso, com a intimidação provocada pela presença do professor/avaliador e, também, com a distração dos alunos resultante da presença de um elemento estranho à sala de aula.

Essa “invasão” de um espaço que tem permanecido ao longo dos séculos como um espaço eminentemente “privado” parece ser, para alguns, a fórmula mágica para a resolução do problema. Tendo em vista que, na atual organização do sistema educativo, o espaço sala de aula é o centro da ação educativa, a observação sistemática de aulas significaria a perda total da autonomia individual dos professores.

A questão que se coloca referente a cada um dos aspectos formais do modelo de avaliação, pela contestação que provocaram e pelas consequências a que deram origem, é a de saber se a ADD pode continuar a ser considerada uma dimensão estruturante do funcionamento das escolas e se contribui para a melhoria da educação.

3.3 Representações dos professores relativamente aos efeitos da avaliação nas pessoas, nos profissionais e nas organizações

Nesse domínio, estamos conscientes de que muitos desses efeitos são facilmente observáveis no quotidiano das nossas escolas, enquanto outros se encontram mais ocultos e, logo, de mais difícil constatação. Assim como nas anteriores questões, as representações parecem depender do estatuto profissional dos atores interrogados (avaliadores ou avaliados).

Em nível pessoal, a avaliação do desempenho, de acordo com 75,94% dos inquiridos, repercutiu-se negativamente no âmbito das relações familiares, tendo 86,46% mencionado efeitos negativos nas relações de amizade entre os professores. Também para os avaliadores o processo não lhes deixa tempo disponível para a realização de outras atividades, que reconhecem como sendo da maior importância para o seu desenvolvimento pessoal.

Os discursos dos diferentes atores refletem um desgaste técnico, emocional e relacional, para além de deixarem claro que as consequências pessoais se fizeram sentir aos níveis da motivação para o desempenho da profissão, da satisfação de lecionar e do gosto em ir para a escola.

Em termos profissionais, a ADD, contrariamente àquilo que era a retórica associada ao modelo, pouco ou nada terá contribuído para o desenvolvimento dos professores. Confrontados com a questão, 66,16% dos inquiridos situados no grupo dos “avaliados” discordam. Do mesmo modo, a maioria dos inquiridos (91,73%) afirma que a ADD interferiu negativamente nas relações profissionais, desencadeando processos em que os professores procuravam fazer-se notar, competiam com os colegas (e, em muitos casos, com base na intriga), que a ADD não contribuiu para a partilha de materiais e experiências (72,93%) e, ainda, que não permitiu diferenciar corretamente os professores (89,52%).

Em uma dimensão em que o desenvolvimento profissional está condicionado pelas dinâmicas de interação estabelecidas entre os diferentes atores e, no caso concreto, entre os professores, os dados registados em relação às relações profissionais e de amizade dos professores em nada contribuem para essa melhoria. Do mesmo modo, o processo de desenvolvimento profissional é também condicionado pelo “clima organizacional” e, no caso concreto, 78,94% dos inquiridos revelam que o “clima”/ambiente vivido era de tensão, e 73,16% afirmam que o medo passou a fazer parte do quotidiano da organização escolar. Ainda em relação à questão do desenvolvimento profissional e ao papel da formação contínua nesse processo, a maioria dos atores inquiridos a consideram como tendo maior relevância, ainda que os entrevistados reconheçam a desadequação da formação promovida pelas entidades para o efeito habilitadas.

A questão da partilha dos materiais e de experiências constituiu uma das dimensões mais afetadas pelo processo, já que a necessidade de garantir uma melhor nota aumentou a competitividade e o individualismo. A retórica oficial referia que a avaliação do desempenho contribuiria para a “melhoria da prática pedagógica docente” e para a “melhoria do trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares”. Ora, nenhum daqueles objetivos parece ter sobrevivido ao choque com a realidade.

Por outro lado, a maioria dos inquiridos (78,94%) asseguram que a avaliação do desempenho não contribuiu para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, 81,20% afirmam que não contribuíram para a melhoria dos resultados escolares, e 76,69% deles entendem que não colaboraram para a melhoria do funcionamento das escolas.

Por conseguinte, um sistema de avaliação do desempenho que estabeleça uma distinção entre avaliador e avaliado (como acontece no modelo em análise) nunca estará voltado para desenvolvimento profissional, mas para o controle e para a dominação. As generalidades das propostas apresentadas no DL nº 15/2007, de 19 de janeiro, são tudo menos orientadas para a promoção das pessoas.

4 CONCLUSÕES

O ME justificou a necessidade de avaliar o desempenho docente com a melhoria da qualidade das aprendizagens, dos resultados escolares dos alunos e com a promoção de orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das professoras em um quadro de reconhecimento do mérito e da excelência.

Os dados recolhidos demonstram claramente (78,94%) que não há qualquer evidência sobre a existência de uma relação, ainda que indireta, entre a avaliação do desempenho dos educadores e a melhoria da qualidade das aprendizagens. Do mesmo modo, admite-se que esta não depende única e exclusivamente do profissionalismo e da qualidade desses profissionais. A escassez de recursos materiais, a qualidade dos espaços físicos, nomeadamente das salas de aulas, e o número de alunos por turma, entre outros, são fatores que se revelam da maior importância quando abordamos as condições de aprendizagem. Do mesmo modo, não podemos nos esquecer de que a qualidade das aprendizagens está, também, condicionada ao aumento das responsabilidades e funções atribuídas aos professores e que, cada vez mais, os afastam daquilo que deveria constituir a sua preocupação primeira: a relação com os alunos. Podemos afirmar que existe uma unanimidade em considerar que a avaliação lhes retirou tempo para a preparação de aulas e para as próprias relações educativas mais amplas. Como refere Azevedo (2013), enquanto ocorre todo esse processo de hipercontrole da profissão docente (interno e externo), transformando os professores e as professoras em profissionais sem qualquer relevância política, cultural e social, a “*educação tem de esperar*”.

Em uma perspectiva em que a tutela considera que a avaliação de desempenho docente contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, demos atenção ao contributo da autoavaliação. O reconhecimento da importância desta e a concordância com esse procedimento, mais do que serem vistos como um processo que contribui para o desenvolvimento profissional do avaliado –

principalmente quando é suscetível de assumir uma função emancipatória e formativa e de fundamentar o seu plano de desenvolvimento –, são encarados como algo da maior importância apenas para o avaliador, ou seja, a autoavaliação transformou-se em um instrumento de dominação, porque é objeto de “alienação” (no sentido marxiano do conceito) a partir do momento em que é realizada (não somente porque é imposta, mas porque é utilizada apenas como instrumento essencial pelos avaliadores. Apesar dessa retórica, entoadada um pouco por todos os atores em presença, a ADD em nada parece ter contribuído para a melhoria do desenvolvimento profissional e organizacional, ou seja, a consumação dos objetivos que estariam na base da sua implementação (particularmente os explícitos) parece não ter sido conseguida. E, contrariamente àquilo que o discurso oficial anuncia de que a avaliação contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e das professoras, a avaliação é, sobretudo, encarada como uma forma de controle e de dominação, pois tem implicações na progressão na carreira. A ADD não foi capaz de influenciar positivamente a motivação, o desempenho e as competências dos educadores, as relações interpessoais e o ambiente educativo; pelo contrário, as mudanças são essencialmente negativas, refletindo a desarticulação entre os planos discursivos e os das realidades, ou seja, os dois planos propostos por Lima (1992): *o da orientação para a ação e o da ação*.

As expectativas dos professores e das professoras, em face da profissão docente, são pautadas pelo descontentamento e pela desmotivação, dimensões para as quais eles(as) reconhecem contribuir a tensão a que estão diariamente sujeitos(as) e que se agravou com o processo de avaliação do desempenho. Do mesmo modo, a ADD, ao interferir negativamente nas relações profissionais e de amizade dos professores, ao não contribuir para uma cultura de cooperação, mas sim para uma cultura de individualismo competitivo, ao não promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e ao intensificar o trabalho docente, constituir-se-á como mais um elemento a juntar a todos os outros que estão na base do que tem vindo a ser designado desde o início da década de 1990 do século passado como “mal-estar docente”. Por outro lado, a qualidade das aprendizagens é dificultada por fatores que condicionam o desempenho docente, nomeadamente as condições de trabalho, o elevado número de alunos por turma, os programas demasiados extensos, o aumento das responsabilidades, entre muitos outros.

Como se constata, pelo que foi apresentado, a mudança da escola não ocorre em função das transformações decorrentes da avaliação do desempenho, ou seja, por decreto e contra os profissionais. No caso estudado, as mudanças resultantes da implementação do modelo de avaliação distanciam-se em muito da retórica oficial. Constata-se que a avaliação dos professores e das professoras em nada

contribuiu para a melhoria das condições de aprendizagem, dos resultados escolares e para o desenvolvimento de ambientes facilitadores de inovação e de desenvolvimento profissional. Do mesmo modo, verificamos que a avaliação não foi capaz de influenciar positivamente a motivação, o desempenho e as competências dos educadores, as relações interpessoais e o ambiente educativo. Constatamos, ainda, que esse modelo de avaliação, para além de não contribuir para o desenvolvimento organizacional, tem efeitos negativos no desenvolvimento desses docentes, traduzindo-se em um processo administrativamente pesado que serviu, essencialmente, para consumir tempo e esforço de todos os envolvidos, desviando-os do essencial da sua ação profissional.

O processo de avaliação de desempenho é um complexo e essencialmente político; assim, em certas condições, somente contribui para fazer emergir aquilo que de “pior” existe nas pessoas. O processo de avaliação que estudamos permitiu constatar que a democracia foi a dimensão que mais sofreu com as práticas instituídas, pois fez emergir claramente a dimensão meritocrática da escola como hegemônica. Parece que estamos perante um fenómeno de manifesta regressão institucional. Em um processo de avaliação extremamente regulamentado como o modelo em análise, a avaliação traduz-se em um mecanismo de falsa e conservadora prestação de contas, de controle das pessoas e das organizações e em um esquema explícito de dominação, podendo constituir-se como uma ameaça concreta à democracia. Pelo menos, à democracia na escola. E isso é tão mais grave quanto a escola foi, em nossa opinião, a organização que, após o 25 de abril de 1974, mais se democratizou em todos os aspectos que quisermos considerar, apesar de ser um contexto onde, pela sua natureza, os poderes se distribuem de um modo consideravelmente assimétrico. A regressão profunda a que aludimos está aqui: na “implosão” da escola como organização democrática e fundamentadora da democracia e da cidadania, ao mesmo tempo em que ressurge a escola meritocrática com todo o seu potencial de aprofundamento das desigualdades escolares e sociais.

Uma última nota: parece um truísmo afirmar que as mudanças nas sociedades, nas organizações e nas pessoas não ocorrem por decreto, nem mediante um projeto técnico-burocrático. Em nossa opinião e de acordo com o estudo que realizamos, essa máxima pode ser válida para alguns aspectos e em algumas situações. No caso do funcionamento das escolas portuguesas e da situação profissional dos professores e das professoras, todo o edifício legislativo construído (em que a Avaliação do Desempenho Docente se integra) teve um profundo impacto político, cultural, profissional e organizacional. E tudo isso foi concretizado de um modo extraordinariamente rápido e eficiente, parecendo que todos os participantes no processo não estão contra a avaliação (do desempenho, neste caso), mas

contra o modo como ela foi pensada e executada. Esse é, em nossa opinião, um perigoso equívoco que importa desocultar e ultrapassar, pois a avaliação, quando realizada formalmente a partir de um contexto hierarquicamente explícito e que é objeto de alienação por parte dos “avaliados” é sempre um processo de dominação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. A centralidade emergente nos novos processos de avaliação no sistema educativo português. **Fórum Sociológico**, n. 4, p. 7-18, 1994.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: UM/IEP, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização. **Administração Educacional**, n. 1, p. 23-26, 2001.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e avaliação de escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In: NETO MENDES, António; COSTA, Jorge Adelino (Org.). **Avaliação de organizações educativas**. Aveiro: UA, 2002a. p. 31-37.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2002b.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In: LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo Janela Afonso (Coord.). **Reformas da educação pública, democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2002c. p. 111-127.

AFONSO, Natércio. Editorial. **Administração Educacional**, n. 1, p. 5-6, 2001.

AFONSO, Natércio. Avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do estado. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Qualidade e avaliação da educação**. Lisboa: CNE/ME, 2002. p. 95-104.

ANTUNES, Fátima. **Políticas educativas nacionais e globalização: novas instituições e processos educativos**. Braga: UM, 2004.

AZEVEDO, Joaquim. Introdução. In: AZEVEDO, Joaquim (Coord.). **Avaliação das escolas: consensos e divergências**. Porto: Edições Asa, 2002. p. 7-9.

AZEVEDO, Joaquim. **Público**, 9 de novembro, 2013.

BARBIER, Jean-Marie. **A avaliação em formação**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

BARROSO, João. Modos de organização pedagógica e processos de gestão: sentido de uma evolução. **Inovação**, v. 4, n. 2/3, p. 55-85, 1991.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinamentos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 63-92, 2003.

BERNSTEIN, Basil. **Poder, educación y conciencia**: sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure, 1990.

CLÍMACO, Maria C. **Monitorização e práticas da avaliação das escolas**. Lisboa: GEP/ME. 1992.

COSTA, António Firmino da. A pesquisa de terreno em sociologia. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1986. p. 129-148.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 16, p. 133-169, 2001.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, Margarida. A mudança de paradigma na avaliação educacional. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 9, p. 7-32, 1998.

FIGARI, Gérard. **Avaliar**: que referencial? Porto: Porto Editora, 1996.

HAGUETTE, Teresa Maria Frotta. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: IP, 1994.

LIMA, Licínio C. **A Escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Maria do Carmo Martins. **Avaliação integrada das escolas**: um estudo exploratório de uma experiência. 2005. 357 f. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Minho, 2005.

Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5637/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional%20Escolar%20-%20um%20estudo%20explorat%C3%B3rio%20de%20uma%20experi%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 8 de abr./2016.

MOREIRA, Maria do Carmo Martins. **As Organizações Educativas e as Políticas de Avaliação de Desempenho Docente:** As Consequências Pessoais, Profissionais e Organizacionais. 2014. 593 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2014. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34433/1/TESE%20Maria%20do%20Carmo%20Martins%20Moreira.pdf>>. Acesso em: 8 de abr./2016.

PÉREZ JUSTE, Ramón; MARTINEZ ARAGON, Laura. **Evaluación de centros y calidad educativa.** Madrid: Cincel, 1992.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc V. **Manual de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva, 1992.

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Org.). **Avaliações em educação: novas perspectivas.** Lisboa: Educa, 1993. p. 15-76.

SMYTH, John. La reestructuración de las escuelas en Austria y Nueva Zelândia: contexto, análisis crítico y políticas. **Revista de Educación**, n. 304, p. 61-75, 1994.

STAKE, Robert. **Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares.** Barcelona: Graó, 2006.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J. **Evaluación sistemática:** guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós, 1989.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro:** la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1987.

Recebido em: 26/08/2016
Aprovado em: 30/09/2016