

O impacto da avaliação de desempenho docente na prática pedagógica

The impact of teaching performance evaluation on pedagogical practice

Antónia Cecília Pacheco de Freitas¹
Susana Oliveira e Sá²

- 81 -

Resumo: Em Portugal, a Avaliação do Desempenho dos Docentes sofreu modificações que forçaram a regulamentação própria. A sociedade impõe aos professores que façam da escola um lugar atrativo onde seja possível motivar os alunos para a aprendizagem. Estimular a melhoria do desempenho profissional estabelece uma atitude de corresponsabilização entre os pares. Sendo, a avaliação de desempenho docente uma área de atual interesse. Sentimos a necessidade de investigar sobre a temática, beneficiando do contato de quem lida diretamente com ela, procurando saber se concorda ou discorda desta e, perceber os motivos pelos quais os docentes se debatem para que esta possa ser melhorada. Este trabalho pretende, assim, apresentar a opinião de alguns professores sobre impacto da Avaliação do Desempenho Docente na prática Pedagógica.

Palavras – chave: Avaliação Desempenho; Desenvolvimento profissional, Práticas Pedagógicas.

Abstract: In Portugal, the Teachers' Performance Evaluation has undergone changes that have forced its own regulation. Society requires teachers to make school an attractive place where it is possible to motivate students to learn. Stimulating the improvement of professional performance establishes an attitude of co-responsibility among peers. Teacher performance

¹ Curso de Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente do CIDI-IEES – Instituto Europeu de Estudos Superiores, Fafe, Portugal; ceciliafreitas7@aeovar.pt

² Professora Adjunta do CIDI-IEES - Instituto Europeu de Estudos Superiores, Fafe, Portugal; ORCID: 0000-0003-1339-5745; Cátedra da Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; susana.sa@iees.pt

Recebido em 18/11/2022

Aprovado em 03/12/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



evaluation is an area of current interest. We felt the need to investigate the topic, benefiting from the contact of those who deal directly with it, seeking to know whether they agree or disagree with the Teachers' Performance Evaluation and to understand the reasons why teachers struggle so that it can be improved. This work intends, therefore, to present the opinion of some teachers about the impact of the Teacher Performance Evaluation on the Pedagogical practice.

Keywords: Performance Evaluation; Professional development, Pedagogical Practices.

Introdução

Avaliar é uma atividade intrínseca ao ser humano que, de modo mais ou menos criterioso ao longo dos tempos, executa juízos de valor sobre o mundo que o rodeia e que o levam, indiscutivelmente, a adotar um posicionamento face ao mesmo, aos motivos e às posições. Este ato de produzir juízos de valor acerca do mundo e das pessoas condiciona o modo como sentimos, pensamos e agimos e, concludentemente, acompanha-nos em todos os contextos onde nos possamos vir a inserir. Partindo deste pressuposto inquestionável, também no interior da escola enquanto organização, os atores que dela fazem parte não poderiam deixar de avaliar e de serem avaliados, formal ou informalmente, pois a avaliação é parte integrante de todo o empreendimento humano.

A Avaliação de Desempenho Docente (ADD) deve ser criada como um método de aprendizagem e de crescimento profissional, onde a supervisão aparece como uma mais-valia na prossecução destes instrumentos. Atualmente, a escola, é um lugar onde passam jovens com percursos de vida diversificados, com interesses, expectativas e vivências diferentes e, várias vezes, discordantes da organização educativa e da sua função de ensinar, de educar e de crescer para a vida ativa. Neste panorama educativo, aparecem os professores com a espinhosa função de instruir (formação intelectual) e de educar (formação para os valores e cidadania).

Deste modo, os professores deverão ser profissionais possuidores de uma vasta formação científica, corresponsabilizados com a sua formação, atualização e aprendizagem durante a sua vida, reflexivos, autónomos e detentores de um dom colaborativo e abertos à modificação e à inovação profissional.

A ADD tem provocado imensas discussões e pareceres divergentes, não pela sua pertinência e validade pedagógica, mas sim, pelo “mal-estar” gerado no meio do grupo

docente, pela forma como tem sido realizada.

Assim, orientaremos o nosso trabalho de investigação em torno da questão: Qual o impacto da Avaliação Desempenho Docente na prática Pedagógica?

O principal objetivo do nosso estudo é compreender as práticas organizacionais e individuais criadas nas escolas face às alterações introduzidas pela ADD, em particular, perceber as razões de resistência (ou não) dos professores a este sistema de avaliação, se o mesmo é simplesmente burocrático ou se de facto contribui para a melhoria efetiva das práticas educativas e para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Enquadramento Teórico

Racionalidades da Avaliação do Desempenho Docente

A avaliação em educação deve contribuir para a melhoria da própria avaliação, ou seja, a avaliação não pode preocupar-se apenas com o valor educativo da prática, devendo ser, ela mesma, educativa

(Guerra, 2003, p.22)

A racionalidade presente nas políticas educativas tem visto o professor como agente fundamental para o progresso da qualidade do método de ensino e aprendizagem.

O conceito de avaliação tem sido objeto de entendimentos diversos, sendo concebido como medição, descrição, julgamento ou negociação. Na visão de Rosales “a avaliação tem consistido na recolha de informação e na formulação de juízos sobre o valor ou o mérito do professor” (Simões, 2000, p.7). Nas conceções do trabalho do professor estão implícitas diferentes noções de objetivos educacionais, de planeamento das atividades, de comportamentos interativos e de atividades de auto e heteroavaliação.

Neste sentido, a avaliação dos docentes pressupõe a avaliação de competências sublinhando-se que advoga Bilhim (2006), que a competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, experiências e comportamentos, exercidos num contexto preciso, neste caso, nas escolas. São, portanto, aptidões e características pessoais que contribuem para se atingir um desempenho de nível elevado. A competência não constitui apenas um potencial, nem uma lista de capacidades, mas também um processo que conduz a um desempenho, com destaque para o desempenho docente. Os professores, no seu dia-a-dia, demonstram, desenvolvem e aplicam competências, essas competências, enquanto conjuntos

articulados e integrados, constroem os perfis de desempenho dos professores.

De acordo com o autor supracitado, a avaliação do desempenho só começou a ser estudada e valorizada, como um fator importante na gestão das pessoas, no início do Século XX, em paralelo com o nascimento científico da gestão. Neste período inicial, surgem investigações que posicionam ao mesmo nível a seleção e a avaliação das pessoas. Procura-se que a avaliação do desempenho, à semelhança do rigor que começava a ser colocado nos testes psicológicos, deveria exprimir afirmações exatas acerca do desempenho dos indivíduos. Para tal, procurou-se construir instrumentos de medida credíveis, baseados em critérios seguros para que as cotações atribuídas pelo avaliador fossem objetivas e racionais.

A avaliação, nas organizações públicas e privadas em Portugal, expande-se nos anos oitenta. Atualmente, na Administração Pública Portuguesa vigora um regime de gestão por objetivos/resultados com a respetiva avaliação das Instituições, Unidades Orgânicas e indivíduos, tendo em consideração que a avaliação de desempenho é a pedra angular de qualquer sistema eficaz de gestão de recursos humanos.

Em resultado de uma investigação realizada por Murphy e Cleveland, (Bilhim, 2006), estes sugeriram que os avaliados possuíssem três tipos de objetivos na avaliação de desempenho: primeiro, procurarem *feedback* acerca do que estão a fazer e tentarem saber se estão a desempenhar melhor ou pior do que os colegas; segundo, desejarem informação para orientar o seu futuro profissional; e, terceiro, pretenderem conhecer qual o padrão ideal de desempenho.

De acordo com Cardoso (2006), a atenção do cidadão comum em relação ao desempenho dos professores orienta-se, em primeiro lugar, para a qualidade dos resultados das aprendizagens dos seus alunos. Salienta ainda que, as competências docentes são cada vez mais definidas e aplicadas em contexto, no sentido em que as mudanças sociais, a crescente diversidade dos alunos e o imperativo de proporcionar mais qualidade e melhores oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, exigem que, face a cada realidade escolar, os professores sejam capazes de tomar as decisões curriculares adequadas.

A avaliação pode ser entendida pelos professores de diferentes modos, por uns como uma intromissão no seu trabalho, ameaça do seu poder e autoridade na sala de aula, por outros como um momento de enriquecimento e valorização do seu trabalho.

As interrogações primordiais que emergem da problemática da avaliação dos

professores são: avaliar para quê? Porquê avaliar? Que funções e que propósitos é que a devem nortear? Como avaliar? Quem avalia? Quando avaliar? Tradicionalmente

concebeu-se e cultivou-se a avaliação dos professores como um mecanismo de natureza sumativa, indutor de decisões relacionadas com a entrada e a permanência na profissão. Esta função da avaliação, ao legitimar, por um lado, a sua própria razão de ser, incrementou, por outro, distanciamentos e resistências de natureza diversa, manifestados pelos professores (Simões, 2000, p.7).

Deste modo, para Curado (2000) são considerados três propósitos da avaliação dos professores, nomeadamente, a prestação de contas, com vista à progressão na carreira; o desenvolvimento profissional; e o desenvolvimento organizacional. Na perspetiva do referido autor, atualmente é reconhecido que o processo de avaliação dos professores implica uma complicada gestão de contrários, como a prestação de contas, desenvolvimento profissional, controlo burocrático, autonomia profissional, necessidades individuais e objetivos organizacionais.

Sublinhe-se, igualmente, o estudo levado a efeito por Peterson (1995), em que este advoga existir um vasto conjunto de problemas, de natureza diversificada, no domínio da avaliação dos professores. Assim, passo a destacar alguns mais pertinentes para o nosso contexto educativo: os professores têm pouco controlo e envolvimento na sua própria avaliação; não se faz diferença entre mérito e valor; os professores não querem ser avaliados, não sentem que precisam da avaliação para melhorar ou não acreditam que isso pode ser feito; a avaliação não tem em consideração os casos excecionais (quer sejam maus ou ótimos professores); simplificando-se em demasia as dificuldades da avaliação (Simões, 2000). Penso que a referida visão se enquadra até à entrada em vigor das alterações do ECD – Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Atinente ainda à avaliação dos professores, esta é

geralmente percebida como um meio de controlar os professores, de os motivar, de os tornar responsáveis pelo seu trabalho, ou de os afastar quando o seu desempenho é insatisfatório, a imagem que sobressai da avaliação dos professores é que ela se apresenta como algo que foi inventado contra os professores, em vez de se encontrar ao seu serviço (Simões, 2000, p.7).

Associada à noção de avaliação surgem também as seguintes perspetivas: Avalia-se para julgar ou para melhorar? Avalia-se para se conhecer ou para se tomar uma decisão? Estas

questões apontam quão imperioso se torna redesenhá-la, isto é, a necessidade indiscutível de se apresentar uma nova concepção dos papéis a desempenhar, em que se potencia a tomada de decisões e o desenvolvimento institucional, procurando desta forma implicar os professores numa análise reflexiva das suas práticas.

Atente-se, igualmente, na enumeração de um conjunto de oito fatores de ordem técnica que influenciam o processo de avaliação segundo Peterson (1995), citado na obra de Pacheco e Flores (1999), a saber a multiplicidade de públicos, a diversidade de propósitos, a natureza dos dados, a multiplicidade e a variedade de fontes, o sistema obrigatório de recolha de dados, a avaliação de outras componentes educativas, o *timing* da avaliação, a validade e a relevância.

Neste sentido, é de ressaltar o que o autor Armiger (s/d), citado por Simões (2000), considera relativamente à história da avaliação dos professores, em que sublinha que a mesma pode ser descrita em termos de uma tensão entre dois tipos de propósitos: formativos, quando orientados para o crescimento ou para o desenvolvimento profissional; e sumativos, baseados na prestação de contas.

Analisando a literatura e as experiências mais atuais sobre o tema, gostaria também de realçar Hadji (s/d) que refere que

a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objecto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir (Simões, 2000, p.12).

A avaliação do desempenho profissional implica os próprios professores e a sua reflexão crítica, contextualizada sobre o trabalho realizado, reflexão na ação, sendo um elemento fundamental do processo de desenvolvimento profissional do professor Curado (2000).

O processo de avaliação é, pois, influenciado por fatores organizacionais, mas também molda o contexto organizacional e as condições de trabalho. A forma como o processo de avaliação é concebido, planeado e concretizado irá orientar o desenvolvimento profissional e influenciar o nível de motivação dos professores e de qualidade das escolas.

De acordo com Alaíz et al. (2003), o respeito pelo princípio fundamental do exercício da função docente, a liberdade profissional dos professores, quando entendido num sentido de

individualismo estrito, tem conduzido muitas escolas à insuficiente coordenação das atividades de docentes pertencentes quer a diferentes departamentos curriculares, quer até ao mesmo departamento. De tal modo que, por vezes, certas escolas parecem funcionar como se o seu objetivo fosse apenas que os professores ensinem, cada um à sua maneira, sem prestar contas a ninguém, e não primordialmente para que os alunos aprendam. Daí que alguns autores (Weick, 1976; Cohen, March, & Olsen, 1972, citados na obra de Alaíz et al., 2003), tenham sublinhado uma certa irracionalidade da escola, tendo em conta o carácter debilmente articulado das atividades que nela decorrem, considerando-a como uma anarquia organizada.

Nos tempos atuais, o desafio que se coloca a todos os membros da comunidade educativa, mas em particular aos professores, é aspirar a pertencer a uma comunidade, partilhar as mesmas crenças e finalidades educativas, trabalhar em conjunto enquanto equipa, relacionar-se bem com os outros membros do grupo, conhecer as turmas às quais se ensina, interagir com elas e valorizar a liderança do diretor da escola (Hargreaves (1998), citado na obra de Alaíz et al. (2003). Esta é, sem dúvida, uma aspiração legítima para aqueles que pretendem a melhoria da escola, mas tal só será possível com a alteração profunda de hábitos de trabalho muito enraizados e através do reforço de práticas mais flexíveis e cooperativas.

De facto, e segundo Dias (2002), as particularidades/características dos professores constituem atributos fundamentais quando pretendemos avaliar a eficácia dos serviços educativos, visto que, ao analisar as características dos professores, estamos, em grande medida, a apreciar a qualidade das escolas. A literatura destaca as características pessoais e o comportamento didático como dois dos aspetos mais relevantes para definir a participação dos professores no processo educativo, embora evidencie também a dificuldade que existe de quantificar estes atributos em estudos empíricos.

De acordo com o autor, mencionado anteriormente, existem determinados parâmetros que nos podem ajudar a avaliar os processos nas aulas e que possibilitam o sucesso educativo, que são: o uso efetivo do tempo para a aprendizagem; qualidade do ensino-aprendizagem; apoio em caso de dificuldade de aprendizagem; grau de preparação do professor na matéria que ensina; metodologia didática (organização do material de apoio, planificação da disciplina, estratégias de gestão da aula, estratégias de ensino e coordenação com os outros professores); relações com os alunos; processos a nível da escola (organização da escola: o seu projeto curricular, a cultura profissional dos seus professores, as expectativas dos seus

membros e o clima); a escola como lugar de aprendizagem; e a escola como lugar social.

Segundo Pacheco e Flores (1999) o ato de avaliar o professor é legitimado por diversos fatores, entre os quais se salientam os de natureza pessoal, profissional, política (Iwanicki, 1995 Peterson, 1995;), técnica e organizacional (Darling-Hammond, 2000). Na visão do autor, referido anteriormente, o professor não é um prático completamente autônomo, o que faz e o que decide depende de um quadro normativo. Os programas de ensino e os materiais curriculares que utiliza são determinados por outros atores curriculares, bem como as condições em que trabalha também não foram por ele definidas. Assim, o comportamento que o professor adota, quer na relação com os alunos, quer na relação com os demais atores, é fortemente hierarquizado pela estrutura organizacional da escola enquanto instituição compartimentada em clientes: os alunos à procura de habilitação acadêmica; os professores na realização de uma ocupação e implementação de projetos educativos; os diretores na implementação de orientações e normas; e os encarregados de educação na participação do êxito dos seus educandos. É ainda um comportamento criativo com uma multiplicidade de tarefas e marcado por uma certa fragmentação, dispersão e desordem, uma certa desordem e dispersão são, sem dúvida, inseparáveis do prazer e criatividade que existe no trabalho solitário do professor.

Quando pensamos na profissão docente, deparamo-nos com um quadro histórico-legal e uma representação social imbuído de certa ambiguidade. Por alguma razão é tão frequente, entre professores, formadores e público em geral, a referência à vocação e ao jeito para ser professor — o que não nos ocorre dizer tão facilmente a respeito do médico ou do arquiteto, por exemplo, embora também essas profissões requeiram, como todas, um nível satisfatório de motivação e empenho. A atividade profissional dos professores desenvolve-se em contextos organizacionais específicos, as escolas, que, pelas suas características, influenciam a socialização e a construção da identidade profissional.

A avaliação é legitimada por argumentos de índole formativa, na medida em que o desempenho do professor é o resultado de uma reconstrução quotidiana do seu pensamento e da sua ação. Em segundo lugar, a avaliação é um poderoso e eficaz instrumento político que subjaz às orientações educativas por variadas razões: umas, de natureza interna, porque motivam e responsabilizam; outras, de natureza externa, porque certificam ou sancionam. Neste sentido, destaca-se Pacheco e Flores (1999) que mencionam que politicamente a

avaliação é perspetivada a partir de uma dimensão de controlo, que pode ser questionada ora numa lógica de desenvolvimento profissional, de acordo com propósitos formativos, ora numa lógica de *accountability*, isto é, de prestação de contas, no seguimento de objetivos.

A avaliação preconizada na alteração do ECD (Decreto-lei n.º 15/2007) legitima enfoques diferentes e conceções do que é ser professor e do que é ensinar, como: a competência do professor – avaliação da qualidade; o desempenho do professor – avaliação da qualidade do ensino; e a eficácia do professor – avaliação do professor ou do ensino tendo como referência os resultados dos alunos. Este Decreto-lei apresenta conceções de ensino e expectativas acerca das prioridades ao nível do desempenho, estabelece ainda normas para o comportamento e expectativas acerca da natureza do próprio trabalho docente.

Até à entrada em vigor da Lei supracitada, na prática, a avaliação do desempenho baseava-se no relatório crítico de atividades que, na opinião de alguns docentes, não foi “um bom instrumento de avaliação” (Simões, 2000) e que, por isso, se tornou num instrumento de credibilidade duvidosa.

Os pontos de destaque/vantagens da avaliação do desempenho são predominantemente o reforço do empenho profissional, o modelo formativo e reflexivo, a dinamização de renovação das práticas, a contribuição para a alteração de atitudes e comportamentos, o fomento do desenvolvimento profissional, a dignificação da profissão, a valorização do trabalho docente, o reconhecimento do mérito, embora pense que não será aplicado da melhor forma, a melhoria das práticas pedagógicas e do processo de ensino e aprendizagem.

As dificuldades que são mais sentidas na avaliação de desempenho são as apreciações relacionadas com os avaliadores, nomeadamente: como são selecionados? Como atuam? Como se formam?; bem como as dificuldades decorrentes das condições de trabalho atuais, a mobilidade do corpo docente, a diversidade de contextos e situações, a inexistência de meios nas escolas e a falta de incentivos no estatuto da carreira; os problemas relacionados com a cultura e mentalidade docente, como o conservadorismo, corporativismo, hábitos adquiridos, ausência de práticas de diálogo, de cooperação e de trabalho em equipa, falta de motivação e empenho profissional; a ambiguidade do processo de avaliação, sua complexidade e exigência.

Os possíveis efeitos nefastos da aplicação da avaliação: a promoção de desigualdades e injustiças pela disparidade de critérios entre escolas e avaliadores, pela diferença nas

situações de partida e pela possibilidade de criação de parcialidades e protecionismos, a criação de mau ambiente nas escolas – pela competição exagerada, o aumento do individualismo e a institucionalização da artificialidade em atitudes e comportamentos, incapacidade de identificar uma real diferença de mérito e de capacidade entre os professores, poderá também desencadear favoritismos. Os pontos de vantagens e dificuldades da avaliação de desempenho estão relacionados e interligam-se, estando dependentes da visão dos docentes e de outros intervenientes na dinâmica organizacional da escola.

Estamos conscientes que as culturas profissionais dos professores constituem, por vezes, resistências fortíssimas à mudança e melhoria, pois ninguém gosta de pôr em causa formas de trabalho há muito enraizadas e “direitos” adquiridos. A cultura escolar dominante reforça o sentimento/prática de individualismo do corpo docente, mas ao mesmo tempo a cultura da escola é também feita a partir destes!

Uma outra visão acerca da avaliação é que esta tem uma relação estreita com a escola, na medida em que avaliação dos professores não se tornará produtiva (isto é, não terá um impacto apreciável nas aprendizagens dos alunos) enquanto não for implementada numa escola caracterizada por um grau de profissionalismo relativamente alto e (...) implementada como parte de um contínuo processo de melhoria da escola. A eficácia da avaliação dos professores não é tanto uma questão de instrumentação apropriada; é mais uma questão de organização adequada (Simões, 2000, p.75).

Assim, torna-se imprescindível integrar os objetivos profissionais individuais nos da organização escolar, que haja um efetivo alinhamento, incrementando a apropriação de uma cultura de avaliação, assente numa visão crítica sobre a qualidade interna e externa dos processos e dos produtos.

Neste sentido, entendo que a ADD deveria se enquadrar na gestão de uma organização pública devendo estar preparada para partilhar alguns dos seus poderes, responsabilidades e para ouvir os pontos de vista dos seus colaboradores. Para tal, deveriam ser utilizados todos os meios, desde os inquéritos à satisfação, aos esquemas de sugestões até ao trabalho em equipa, pois só com a participação das pessoas no processo da qualidade esta será efetivamente implementada: os sujeitos devem entender qual o seu papel no processo, ser encorajado a gerir e desenvolver a qualidade dentro das respetivas esferas de responsabilidade e receber *feedback*, através de uma comunicação ativa dos resultados das suas atividades.

Uma perspectiva dicotômica da avaliação de professores

A avaliação de desempenho docente perspectiva-se, essencialmente, em duas perspectivas: a do desenvolvimento profissional e a do autodomínio, ou, na nomenclatura de Day (2001, p.150) “uma orientada para o processo, outra para o produto”. Esta conspeção dicotômica da avaliação é ilustrada por Barbier (1990, p. 8): como “um espaço ideológico, estruturado por dois pólos: um pólo negativo organizado em torno das noções de repressão, selecção, sanção e controlo, e um pólo positivo organizado em torno das noções de progresso, mudança, adaptação e racionalização”.

Já Veloz (2000) indica como objetivos principais da avaliação dos professores o comprometimento e o desenvolvimento profissional, enquanto McLaughlin (1997), citado por Pacheco & Flores, (1999, p. 167) sublinha que “a avaliação dos professores não produz mais responsabilidade nem melhoria da prática nas escolas”, sendo que De Ketele (2010) defende que se deve falar mais de desenvolvimento profissional e de avaliação do ensino do que de avaliação dos professores, assumindo a avaliação duas posturas: a de controlo e a de reconhecimento.

A postura de reconhecimento fomenta o desenvolvimento profissional, uma vez que a avaliação deve sair dos resultados das práticas e não das próprias práticas, para que a partir dos resultados se possa recuar ao impacto, conduta rudimentar para maior consciencialização das ações do docente e de todos os demais agentes do método de ensino-aprendizagem. No enfoque do desenvolvimento profissional, a avaliação tem como cerne a questão de juntar informação que possibilite auxiliar os professores a crescer, uma vez que são, no ínfimo, competentes. O desenvolvimento profissional é, para Pacheco e Flores (1999, p. 168), “um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira”, à qual adicionaríamos a conspeção de Fullan (cit. in Marcelo, 1999, p. 27) que o entende como “um projecto ao longo da carreira”, visto que é uma “aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem”. Nesta perspectiva de atividade contínua, Paquay (2004, p. 23) avança que “uma avaliação regular das competências dos professores e, sobretudo, das suas necessidades (individuais ou colectivas) permite fixar as prioridades para

a sua formação contínua”. Por seu lado, Duke e Stiggins (1997, p.166) referem que o desenvolvimento profissional é “o processo, ou processos, através do(s) qual(is) professores minimamente competentes vão adquirindo níveis mais elevados de competência profissional, alargando a compreensão que têm de si mesmos, do seu papel, do contexto e da carreira”. Relativizando tudo em função de cada experiência particular, Day (2001, p.15) compreende que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”, da qual a avaliação só contribuirá para o desenvolvimento profissional “se cada docente nele se envolver ativamente, se a mudança resultante desse desenvolvimento for interiorizada e se houver participação e sentido de posse do professor nos processos de tomada de decisões sobre a mudança” (ibidem, p.153-155).

Na postura de controlo, a avaliação centrada na prestação de contas é, usualmente, definida em termos de competências mínimas e vista como o controlo da qualidade, realizada a partir de cima, ligando-se ao conceito de responsabilidade. A docência é, deste modo, entendida como um emprego, uma vez que exige mecanismos de supervisão e controlo por parte dos órgãos de gestão, que acabam por confluir em decisões de despedimento ou promoção. A postura de controlo na avaliação do desempenho arriscará acarretar efeitos negativos na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que, a pessoa é considerada um «objeto», neste sentido, a avaliação visa reproduzir um juízo, privilegia a *démarche* sumativa, foca-se basicamente num ator e restringe-se a um «juízo-constatação» que se pretende objetivo e que o autor considera uma ilusão.

Veloz (2000) nomeia três tipos de fatores que concorrem para a ineficácia da avaliação dirigida para o desenvolvimento profissional: relacionados com o contexto – clima organizativo, recursos e liderança; relacionados com os procedimentos – instrumentos utilizados para a recolha de informação e uso de outras fontes de retroalimentação; e relacionados com o professor – motivação e eficácia. Por tudo isto, ganha pertinência a necessidade de falar mais de desenvolvimento profissional e de avaliação do ensino do que de avaliação de professores, uma vez que a avaliação não é simplesmente um processo que conduz a uma apreciação ou a um juízo, mas antes, que compreende procedimentos de apreciação e de juízo.

Para quê avaliar os docentes? Como? Perspetivas da avaliação educacional

A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar.

(Fernandes, 2009, p. 20)

Independentemente dos problemas da educação se situarem, fora da escola, parece fundamental modificar a cultura avaliativa das escolas, de forma que a cultura de trabalho destas possa beneficiar.

A Figura 1 visa sistematizar as duas principais finalidades da avaliação docente:

Finalidades da avaliação docente (adaptado de Paquay, 2004)



Permanecendo a avaliação docente associada ao ECD, a finalidade de melhoramento das estatísticas escolares está ainda relacionada a finalidades de controlo da ação docente, arroladas a uma gestão da carreira mais apertada e à rígida prestação de contas, tarefas tradicionalmente desempenhadas por elementos externos à escola ou, sendo internos, com funções de gestão e administração escolar. Não obstante, a avaliação docente pode e deve servir, sobretudo, finalidades de mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua ação profissional, promovendo, concomitantemente, o seu desenvolvimento profissional, a aquisição de competências (que têm por base a melhoria do seu ensino) e a aprendizagem dos alunos. De facto, e, segundo Danielson & McGreal (2000), as finalidades da avaliação docente devem ser de natureza formativa, de desenvolvimento e de melhoria das aprendizagens dos alunos, o que normalmente exige que os professores determinem, implementem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional. Estas

tarefas têm sido desempenhadas por professores internos, assim como coordenadores de projetos, de departamentos ou ainda outros professores com funções de supervisão (Paquay, 2004). Refira-se que, apesar de estas finalidades serem de difícil consecução, elas são ambas necessárias, como asseveram Pacheco e Flores (1999, p. 177) “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.” Nesta pressão e ambiguidade de finalidades que se visa abordar, e apropriando-nos das questões colocadas por Paquay (2004, p.45), será que a avaliação do desempenho pode motivar o docente, sem necessariamente o stressar e meter-lhe medo? É possível mobilizar um professor para o envolvimento nos projetos coletivos e no seu próprio desenvolvimento profissional? Em que condições? a avaliação deve ser posta ao serviço da regulação e de melhoria das práticas pedagógicas e profissionais dos professores (Fernandes, 2009). A modificação da cultura das escolas passa por uma avaliação do desempenho docente que deve ter em conta certos princípios para uma avaliação docente mobilizadora de natureza particularmente formativa e desenvolvimentista (Paquay, 2004; Harris, 1986), a saber:

- Esclarecer nitidamente os referentes e procedimentos da avaliação, que acompanhe, como princípios gerais, a participação e a colaboração, a transparência, o rigor a justiça, e a positividade;
- Garantir uma função basicamente formativa, conducente à melhoria efetiva dos processos de ensino-aprendizagem e das escolas;
- Inscrever o processo de avaliação num processo ampliado de avaliação da escola;
- Certificar um quadro que dê segurança ao avaliado, asseverando o anonimato da informação, a colegialidade, a confiança no avaliador e a reciprocidade do processo;
- Recolher dados de forma sistemática e seletiva, usar instrumentação válida, fiável e contextualizada;
- Maximizar a cooperação entre os interessados nos resultados da avaliação, incluindo outros agentes, como encarregados de educação;
- Assegurar a formação especializada dos avaliadores.

No que concerne concretamente à operacionalização de um modelo que visa conjugar estas duas finalidades tão distintas, mas favorecendo a sua finalidade formativa, o professor deve participar na definição do referente, objetivos prioritários, critérios, indicadores e procedimentos, no quadro de um contrato personalizado de avaliação e onde a avaliação sumativa é sempre precedida de várias avaliações formativas que incorporam elementos de autoavaliação. Em princípio, quem faz a supervisão do período formativo não é a mesma

peessoa que depois avalia. As funções de supervisor e de avaliador separam-se no tempo e no agente, o que visibiliza melhor a separação entre os atos de juízo avaliativo para efeitos de promoção e mérito e os atos de apoio à melhoria do ensino ou motivação do professor, uma vez que apoiar e julgar na mesma pessoa não garante um ambiente seguro para expor fraquezas no ensino e incentivar a mudança nas escolas (Dunlap & Goldman, 1990; Pacheco e Flores, 1999; Nolan & Hoover, 2005). No contexto da avaliação do desempenho docente, o Ministério da Educação refere que os professores não se avaliam uns aos outros, pois

A avaliação de desempenho docente é feita no interior da cada escola, sendo avaliadores os membros do órgão executivo e os professores coordenadores de departamento, que exercem funções de chefias intermédias. Não se trata, assim, de pares que se avaliam uns aos outros, mas de professores mais experientes, investidos de um estatuto específico, que lhes foi conferido pelo exercício de um poder hierárquico ou pela nomeação na categoria de professor titular.

No entanto, a divisão da carreira que o ECD veio trazer, e as mudanças consequentes nas práticas de avaliação para progressão na mesma, são ainda demasiado recentes; acresce ainda o facto do processo de avaliação ter sido executado sem antes estar implantado o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas (Decreto-Lei n.º 26/2012, de 21 de fevereiro), o que contribui para que, de facto, a atual avaliação docente não se distancie de um processo (indesejável) de avaliação interpares.

Desenvolvimento profissional docente

A conceção de desenvolvimento profissional docente tem sofrido modificações, provocadas não somente pela evolução dos modos de aprender a ensinar, como também pela reflexão sobre o papel da escola e do professor na sociedade atual. Presentemente, considera-se que o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, individual e coletivo, como afirma Day (1999, p.15-16),

(...) o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente (...), deste modo a docência “(...)exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira(...)

Dean (1991) citado por Herdeiro & Sílvia, (2011) sublinha que os docentes precisam de ser demasiadamente habilitados, centrados no desenvolvimento profissional com destaque na cooperação entre professores e na reflexão da prática docente. Também neste sentido, Canário (2007), assevera que a profissão docente, “(...) deverá ser altamente qualificada, deverá basear-se num processo formativo marcado por processos de aprendizagem ao longo da vida, deverá ser uma profissão caracterizada pela mobilidade e baseada em processos de trabalho em parceria.” (p.134). Todavia, parece que a inquietação primordial da tutela se prende mais com a prestação de contas do que com a formação e motivação dos professores, “ (...) as escolas têm que ter bom desempenho, têm de mostrar a sua eficácia e demonstrar que o dinheiro investido nelas foi usado de forma eficaz e que reverterá em resultados adequados.”

De facto, e segundo Kelchtermans (2009) citado por Herdeiro & Sílvia, (2011, p.2), cada vez mais se submete quer as escolas quer os professores a uma avaliação e prestação de contas”. À medida que os sistemas externos de monitorização e de avaliação aumentam, através da avaliação do professor, da inspeção escolar e da avaliação externa dos alunos, os docentes percecionam uma perda de confiança pública na sua capacidade de proporcionar um bom serviço.”

O conselho da UE (2007) assegura que o sucesso das reformas educativas depende diretamente da motivação e da qualidade do pessoal dedicado à educação. Motivação e orientação para a melhoria da qualidade são fatores intrínsecos a qualquer processo de desenvolvimento profissional. Neste sentido, atente-se em Day (1999), que entende que o desenvolvimento profissional

(...) envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula (pp.20-21).

Já Marcelo-García (2009) entende que o desenvolvimento profissional será a edificação do eu profissional, a identidade profissional do professor que progride e que será influenciada pela escola, pelas reformas, pelos contextos políticos e pela maneira como cada docente se define a si e aos outros.

Para Fernandes (2009), “o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar

relacionado com a produção de ideias e de reflexões que surgem ao longo de um processo cujo principal objetivo é o de melhorar a qualidade do ensino. “(p.20).

Em suma, e analisadas algumas definições de desenvolvimento profissional, todas elas apontam para um processo que poderá ser individual ou em grupo, contextualizado no ambiente escolar e que proporcionará o desenvolvimento das competências profissionais quer formais quer informais. Pretende-se que o desenvolvimento profissional esteja presente durante toda a carreira docente, não se centrando apenas na área do conhecimento específico, mas também abrangente noutros domínios como as atitudes, as relações interpessoais e competências pedagógicas, uma vez que os professores “terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso.” (Sílvia, 2011, p.132).

Apesar de o professor ser o maior responsável pelo seu desenvolvimento profissional, este estará sempre associado a toda uma conjuntura de tempo, de espaço e da sociedade que condiciona todo o seu desenvolvimento. Para Hargreaves (1994), o desenvolvimento profissional tem sido lento e fracionado; a inclinação atual é para a rutura do isolamento e para uma prática mais colaborativa, direcionada mais para os resultados dos alunos e do relacionamento com os mesmos. O autor menciona um modelo “pós-tecnocrático”, onde todos os professores terão direito ao desenvolvimento profissional de um modo equitativo.

Todavia, durante a carreira docente, há fatores que condicionam a evolução do professor. Day (1999) menciona que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e das políticas e dos contextos escolares nos quais realizam as suas atividades docentes “(p.15). A atitude do professor muda durante a carreira em um perfil evolutivo, instigado pelo empenhamento de cada docente da prática educativa e do relacionamento entre pares e sistema educativo.

METODOLOGIA

Problemática da investigação

A avaliação de docentes é um instrumento fundamental para a melhoria do serviço público de Educação. É através do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, que há uma quebra com o modelo anterior que não auxiliava a diferenciação entre os professores.

Concomitantemente, este diploma introduziu grandes modificações que provocaram algumas dúvidas e resistências, levando a que algumas escolas tenham encarado dificuldades no momento da sua aplicação. A avaliação de docentes passou a assentar em três princípios: desenvolvimento profissional, associado à avaliação de desempenho docente; melhoria das aprendizagens dos alunos e vantagens nos serviços prestados pela escola. Estes princípios estão consagrados no artigo 4.º da Lei Bases do Sistema Educativo:

A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

Passados alguns anos da publicação do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 que alterou o processo de ADD, pareceu-nos pertinente indagar que resultados este modelo de avaliação provocou na prática profissional dos professores. Troca-se um modelo de avaliação em que a progressão na carreira se unificava na elaboração e apresentação de um relatório crítico, centralizado somente na autoavaliação do professor, por via administrativa, para progressão na carreira, por um outro modelo de avaliação, que pretende promover uma cultura de observação de aulas com feedback reflexivo entre avaliado e avaliador, num contexto de apoio de interajuda, com formação contínua e promovendo o trabalho colaborativo e de boas práticas. Este novo modelo de avaliação de docentes “sacudiu” fortemente a escola na sua organização e na sua dinâmica. Foi preciso que os professores reconsiderassem as suas atitudes, os seus empenhamentos na prática educativa e as relações com os seus pares e com os alunos revisando a sua prática no sistema educativo em geral. Como verificamos anteriormente, estudos já concretizados no âmbito da avaliação de docentes consideram que este modelo avaliativo proporciona uma avaliação efetiva do trabalho dos professores, uma formulação de juízos e uma prestação de contas públicas. Na aplicabilidade do modelo, identificaram-se, alguns problemas: a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados, a burocracia dos procedimentos previstos, a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação e a existência de quotas. Estes problemas e outros invariavelmente interferem no quotidiano dos professores e da escola.

Com base na problemática apresentada parece-nos oportuno colocar as seguintes

questões:

Quais os efeitos no desenvolvimento profissional em geral e especificamente na melhoria da prática profissional são atribuídos pelos professores à avaliação de desempenho docente?

Que repercussões consideram os professores que a avaliação de desempenho docente teve no desenvolvimento organizacional da escola e especificamente no trabalho colaborativo?

Qual o papel atribuído pelos professores à supervisão na avaliação de docentes?

Deste modo, e tendo em conta a implementação do novo modelo de avaliação, gostaríamos de conhecer qual o impacto da avaliação pela introdução do novo sistema de avaliação de desempenho docente apresentou nas práticas letivas/pedagógicas dos professores.

Objetivos e natureza do estudo

Das questões apresentadas surgiu o objetivo geral do estudo: O Impacto da Avaliação Docente nas práticas educativas. Estabelecemos ainda objetivos mais específicos:

- 1) Conhecer a conceção dos professores (avaliados e avaliadores) sobre o modelo de avaliação de desempenho;
- 2) Conhecer os efeitos atribuídos pelos professores (avaliadores e avaliados) à avaliação de desempenho no que respeita ao desenvolvimento profissional;

Numa investigação, a metodologia deve ser refletida de forma a dar respostas às questões do investigador e permitir a consecução dos objetivos a que este se propõe.

Tendo em vista as questões precedentemente aplicadas e os objetivos acima supracitados, o estudo insere-se no paradigma interpretativo, uma vez que se pretende “compreender o complexo mundo do vivido do ponto de vista de quem o vive” (Mertens, 1998, citado por Coutinho, 2011, p.17) e direciona para uma abordagem altamente qualitativa, de forma a alcançar as perspetivas e as conceções dos entrevistados (Bogdan e Biklen, 1994).

A perspetiva qualitativa, do ponto de vista de Bogdan & Biklen (1994) expõe as seguintes características: Indutiva, (o investigador desenvolve conceitos e conclui a partir da recolha de dados os fenómenos), Holística, (os indivíduos e as situações são vistos como um

todo) e naturalista, (o investigador interage com os sujeitos de uma forma natural e discreta).

No parecer dos autores referidos, o investigador não deve distanciar-se do contexto, mas sim inserir-se nele e despir-se de convicções para compreender as perspetivas daqueles que pretende investigar. Um outro ponto a ter em conta é a flexibilidade, podendo o plano de investigação ser modificado ou reestruturado em concordância com os resultados que se vão alcançando nas várias fases.

Sendo a investigação qualitativa basicamente descritiva, ela deve ser austera reportando-se aos dados recolhidos, tendo em atenção que, se “o investigador é o instrumento de recolha de dados, a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” Carmo e Ferreira (1989, p.181).

Descrição dos Participantes

Na impossibilidade de aceder à totalidade da população, é necessário proceder à seleção de elementos pertencentes a esse conjunto. Almeida e Freire (2008) referem que “em qualquer ciência, o recurso da investigação a amostras de situações ou de indivíduos é prática corrente” (p.113).

Para este estudo seleccionámos uma amostra de conveniência, na medida que foi selecionado um grupo de indivíduos disponíveis que reúnem as características que se pretendem estudar (Sousa, 2005).

A amostra é constituída por 2 docentes que foram inquiridos e que responderam ao questionário escrito. A amostra procura ser uma amostra constituída por professores de diferentes níveis de ensino e de diferentes comunidades educativas, incluindo “realidades múltiplas e não uma realidade única” (Bogdan e Biklen, 1994, p.62). Para a realização dos questionários foram selecionados docentes de escolas diferentes, com um perfil profissional caracterizado por vários anos de experiência e desempenho de diversos cargos ao nível da gestão intermédia da escola, que tinham relações pessoais e profissionais com a investigadora e que se disponibilizaram para tal.

Para a administração do questionário escolhemos os professores que lecionam em escolas públicas de 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário pertencente a dois distritos – Porto e Aveiro. Os motivos para a escolha dos referidos distritos deveram-se unicamente a razões de ordem prática.

Caracterização Pessoal e Profissional dos Participantes

Apresentamos, de seguida, uma resumida caracterização dos participantes do estudo.

Tabela 1. Caracterização Pessoal e Profissional dos Docentes.

Variável	Entrevistado 1	Entrevistado 2
Idade	48	61
Género	Feminino	Masculino
Habilitações literárias	Mestrado	Licenciatura
Grupo Disciplinar	620	910
Tempo de serviço	22	40
Cargos Exercidos	Coordenadora de Desporto Escolar	Coordenador Pedagógico Coordenador de Departamento
Formação Especializada	Sim Área de Supervisão e Avaliação Docente Área da Administração Educacional	Não

Fonte: Autores

Pode-se aludir, através da análise da tabela 1, que os dois participantes ostentam uma vasta experiência profissional, efetivada ao longo da sua carreira. Podemos ainda referir que, a dimensão dos cargos exercidos no presente ano letivo são cargos que têm uma acrescida de responsabilidade no AE. No entanto, destaca-se que apenas um é detentor de formação especializada nas áreas de Administração Educacional, Supervisão Pedagógica e Avaliação Desempenho Docente, tal como previsto no ponto 5, do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 137/2012.

Por fim, foram tidas em consideração as preocupações de natureza ética em todas as etapas do processo de investigação, respeitando os princípios por ela estabelecidos. Desta forma, foi solicitada à direção do referido AE, autorização para a realização da presente investigação. No que concerne aos participantes, obteve-se a declaração de consentimento informado, livre e esclarecido. Tendo em linha de conta as diretrizes éticas e a preocupação

pelo bem-estar e proteção dos participantes, todos verão garantido o direito ao anonimato e à confidencialidade, como determinado pelas exigências legais em vigor sobre Proteção de Dados Pessoais, “de forma a garantir a sua segurança, integridade, licitude e transparência” (SPCE, 2020, p.12).

Apresentação e Discussão dos Resultados

Na sequência da investigação, são apresentados e discutidos os resultados obtidos nos questionários. Estes visam ajudar na resposta à nossa pergunta de partida.

Matriz de Categorização

Os resultados obtidos serão apresentados através de uma matriz de categorias e unidades de frequência, que para Coutinho (2021, p.221), “é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. São rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão de características comuns”.

Tabela 2: Quadro conceptual do Impacto da ADD nas práticas pedagógicas

Categorias	Unidade de frequência (n)	
	E1	E2
Desenvolver profissionalmente os docentes	n=10	n=3
Desenvolvimento do crescimento pessoal	n=9	n=0
Melhoria da qualidade das aprendizagens	n=1	n=1
Avaliação realizada por avaliadores externos à escola	n=0	n=1
Eliminação de quotas de acesso ao “Muito Bom” Excelente”	n=1	n=1
ADD deveria estar focada na prática pedagógica	n=0	n=0
A ADD promove trabalho colaborativo	n=0	n=0
A ADD promove a competência	n=3	n=0

Fonte: Autores

No que concerne ao desenvolvimento profissional e crescimento pessoal, os resultados mostram que o E1 revela que a avaliação facilita o processo de desenvolvimento profissional e o seu crescimento, uma vez que “cria oportunidades do docente aprender sobre a prática, refletir e promover a troca de experiências” e “promove a reflexão do seu saber e o trabalho de grupo”, por sua vez o E2 não considera que a avaliação promova o desenvolvimento profissional e o seu crescimento, referindo que “não tem contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes, pelo carácter controlador e inspetivo, afirmando ainda que “os fundamentos da avaliação teriam de ser reestruturados e gradualmente acometidos às práticas”. Perante as afirmações dos entrevistados verificamos que ambas as posições têm um fundo de verdade, de facto, e segundo Day (2001, p.15), a avaliação só contribuirá para o desenvolvimento profissional “se cada docente nele se envolver ativamente, se a mudança resultante desse desenvolvimento for interiorizada e se houver participação e sentido de posse do professor nos processos de tomada de decisões sobre a mudança”. No entanto, do ponto de vista de Duke e Stiggins (1997), apenas o E1 vai ao encontro do seu ponto de vista, uma vez que refere, que o desenvolvimento profissional é “o processo, ou processos, através do(s) qual(is) professores minimamente competentes vão adquirindo níveis mais elevados de competência profissional, alargando a compreensão que têm de si mesmos, do seu papel, do contexto e da carreira” (p 166).

Observamos também que na ADD a desmotivação é parte integrante, um obstáculo que não deixa que os docentes progridam na carreira, o que por vezes leva a que os docentes não cresçam profissionalmente. Nas respostas aos questionários, os entrevistados referiram ainda que as quotas de “Muito Bom” e “Excelente” eram um entrave ao seu desenvolvimento profissional, uma vez que desde logo estavam condicionados pelo número de vagas existentes para progressão na carreira, ora tal é percecionado pelos docentes como injusto, já que mesmo atingindo o desempenho de “Muito Bom” e “Excelente” poderão não progredir, o que acarreta inevitavelmente desmotivação na tentativa de melhoria do seu desempenho profissional. O E1 refere que “as cotas deveriam ser eliminadas, pois é muito injusto” e E2 avança que “provoca desmotivação, desânimo, desprestígio e indignação no corpo docente”. Esta visão acerca da avaliação vai ao encontro da afirmação de Simões (2000, p.75) que sublinha que a “avaliação dos professores não se tornará produtiva enquanto não for implementada numa escola caracterizada por um grau de profissionalismo relativamente

alto e implementada como parte de um contínuo processo de melhoria da escola”.

Constatamos que há consenso em ambos os entrevistados no que concerne à ADD focada na prática pedagógica e na promoção do trabalho colaborativo, uma vez que E1 aponta que a ADD “tem gerado conflito e afastamento entre docentes, menos partilha e colaboração” e E2 aponta a “troca de experiências e partilha de conhecimentos, quase nula entre colegas, tudo por causa da concorrência e da dificuldade em progredir devido às cotas impostas”.

Na análise às respostas de E1 e E2 é notório o realce que ambos dão às relações interpessoais. É reconhecido que o modelo de avaliação provocou a desmotivação dos docentes, desenvolveu sentimentos negativos e gerou um clima de competição entre os docentes.

Comprovámos que a nível pessoal a avaliação do desempenho contribuiu para desenvolver um clima de competição entre os docentes, a par de uma elevada desmotivação. Estes dados, aparentemente contraditórios, podem ser entendidos no quadro do modelo de avaliação que introduz uma lógica de responsabilização individual do professor e pela falta de identificação dos professores com os objetivos e as práticas da avaliação, que interferem na motivação e comprometem todo o processo, como refere o estudo da OCDE (2009).

Considerações finais

Terminada a exposição e análise dos resultados deste estudo, e como tentativa de resposta à questão de partida, qual o impacto da Avaliação Desempenho Docente na prática Pedagógica? resta-nos destacar as principais considerações que dele se pôde obter. Assim, conclui-se que o sistema de avaliação interferiu, de forma tendencialmente negativa, no desenvolvimento de uma dinâmica de colaboração, que se pretendia instituir a nível do trabalho dos docentes, pela introdução de um vasto conjunto de reformas que tinham como objetivo potenciar as práticas colaborativas. Tendo em consideração o objetivo definido, os resultados obtidos permitem afirmar que ocorreram mudanças, porém com efeitos negativos, a nível do Impacto da ADD nas práticas pedagógicas. No entanto, tais mudanças, segundo as perceções dos participantes, parecem ter tido implicações diretas na melhoria das práticas pedagógicas. Tal facto pode ter sido influenciado pela excessiva burocratização, apontada ao modelo de avaliação, na medida em que, gerou uma elevada preocupação com os formalismos avaliativos.

Os resultados obtidos permitiram, pois, constatar que o processo de avaliação do desempenho teve consequência a nível pessoal e a nível profissional dos participantes do estudo. Os efeitos mais marcantes fizeram-se sentir a nível pessoal, o desenvolvimento de um clima de competição pouco salutar entre os professores levou a uma crescente instabilidade emocional que em nada contribuiu para a motivação dos docentes. Analisando as consequências sentidas a nível profissional, estas apontam no sentido de a avaliação ter contribuído significativamente para aumentar a tensão sobre a atividade desenvolvida e não para a melhoria das práticas como teorizada.

De facto, no que respeita à melhoria das práticas pedagógicas, a tendência indica que a implementação da avaliação não teve efeitos positivos a este nível, verificando-se que o entrevistado rejeita que a avaliação tenha potenciado a melhoria do trabalho desenvolvido com os alunos.

Neste sentido, Curado (2000) assinala que é possível que os efeitos da avaliação possam “estender-se a outras áreas da vida organizacional e manifestar-se também ao nível indivíduos e da comunidade em geral” (p.51).

Referências Bibliográficas

- Alaíz, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas, Pensar e Praticar*. Edições ASA.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilibrios Edições.
- Barbier, J-M. (1990). *A avaliação em formação*. Edições Afrontamento
- Bilhim, F. (2006). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. ISCSP.
- Bogdan, R. & Bilklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Canário, R. (2007). *Desenvolvimento profissional de professores. Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Conferência da Presidência do Conselho da União Europeia.
- Cardoso, C. (2006). *Os professores em contexto de diversidade*. Editora Profedições.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Universidade aberta. 1.ª Edição
- Coutinho, P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*.

Almedina.

Curado, A.P. (2000). *Profissionalidade dos docentes: Que avaliar?* Resultados de um estudo interativo de Delphi. Instituto de Inovação Educacional.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Education Policy Analysis Archives, v. 8, n.1, 1-50.

Dias, P. (2002). *Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa*. In Conselho Nacional de educação, Ministério da Educação (Ed.), *Redes de aprendizagem, redes de conhecimento* pp. 85-93. Editorial do Ministério da Educação.

De Ketele, J-M (2010). *A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou de reconhecimento*. In Maria Palmira Aves & Eusébio André Machado (Orgs.), *O pólo de excelência, caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-31). Areal Editores.

Duke, D. & Stiggins, R. (1997). *Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional*. In Jason Millman & Linda Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 165-187). Editorial la Murralla.

Dunlap, M. & Goldman, P. (1990). *“Facilitative” power in special education and clinical supervision*.

Fernandes, D. (2009). *Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural*. ELO 16 - Avaliação do Desempenho Docente, maio, pp. 19-23.

Garcia, M. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto Editora.

Guerra, A. (2003). *Uma Pedagogia da Libertação – Crónica Sentimental de uma Experiência*. CriapAsa.

Hadji, C (2001). *Avaliação. Desmistificada*. Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. McGraw-Hill de Portugal.

Harris, B. (1986). *Developmental Teacher Evaluation*. MA: Allyn & Bacon.

Herdeiro, R. & Sílvia, M. (2011). *Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola*. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Faculdade Ciências de Educación, pp.2717-2728.

Iwanicki, F. (1995). *Teacher evaluation for school improvement*. In J. Millman & Darling-Hammond (Orgs.). *The new handbook of teacher’s evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Corwin Press, pp. 158-171.

Marcelo, G. (2009). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto Editora

Nolan, J. & Hoover, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. Hoboken, NJ: Wiley/Jossey-Bass.

Sousa, C. (2005). *Um Instrumento de Avaliação de Processos de Formação, Investigação e Intervenção*. In L. Almeida & J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp. 143-157). Coleção CIDInE. Porto Editora

Pacheco, A. & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto Editora.

Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples*. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des Enseignants: Tensions et Enjeux*. L'Harmattan.

Peterson, D. (1995). *O Professor do Ensino Básico*. Perfil e formação. Instituto Piaget.

Silva, L (2012). *Avaliação do Desempenho Docente: O papel da Supervisão e as competências dos professores*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Texto Editora.

Veloz, H. (2000). *Encuentro iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*. Retirado em março 2022, de <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

American Psychological Association (APA) (2020). *Manual of The American Psychological Association - The Official Guide to APA Style (7th Ed.)*.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 janeiro

Decreto regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro (regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários).

Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

Artigo 4.º do/a Lei n.º 49/2005 - Diário da República n.º 166/2005

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário. Portugal.