

AVALIAÇÃO E QUALIDADE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: QUE RELAÇÃO?

JOSÉ CARLOS MORGADO*

Recebido: 5 mar. 2014

Aprovado: 30 maio 2014

*Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, Portugal. E-mail: jmorgado@ie.uminho.pt

Resumo : Parece não suscitar controvérsia a afirmação de que, por contingências diversas, a avaliação tem vindo nos últimos anos a adquirir uma significativa centralidade tanto ao nível dos discursos como das práticas. Em todos os setores da sociedade, a avaliação tornou-se já um lugar-comum, prevalecendo a ideia de que a ausência de avaliação condenará qualquer instituição ao fracasso. Exemplo do que acabamos de referir é o caso da educação, onde a avaliação se expandiu de tal forma que abrange hoje todas as dimensões que estruturam o edifício educativo. Mais recentemente, os conceitos de desenvolvimento, de qualidade e de desenvolvimento da qualidade têm vindo também a constar dos propósitos e das práticas de mudança e melhoria do ensino e da aprendizagem, o que reclama uma análise dos procedimentos de avaliação que concorrem para isso. Na educação, é precisamente ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente que a avaliação poderá fazer a diferença, sobretudo se contribuir para melhorar a preparação científica e pedagógica dos professores, se ajudar e consolidar compromissos e se contribuir para renovar mentalidades. É precisamente sobre estes aspetos que refletimos no texto que a seguir se apresenta. Começamos por caracterizar distintas formas de desenvolvimento profissional docente, aludindo aos propósitos, processos de aprendizagem, visões de professor e tipos de profissionalismo que lhes estão subjacentes. Seguidamente, fazemos referência à avaliação do desempenho docente, interpellando diferentes lógicas em torno das quais esta se pode consubstanciar e relacionamos o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho, identificando alguns pontos críticos nessa relação. No final, em jeito de conclusão, referimos alguns aspetos que, em nosso entender, podem contribuir para tornar essa simbiose mais profícua e fazer da avaliação um mecanismo de melhoria profissional.

Palavras-chave: Avaliação, qualidade, desenvolvimento profissional docente

EVALUATION AND QUALITY OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: WHICH RELATIONSHIP?

Abstract: It seems not to raise controversy the statement that, for many contingencies, the evaluation has recently acquired a significant centrality in terms of discourses and practices. Across all society sectors, the evaluation has already become a commonplace, with prevalence of the idea that the lack of evaluation will condemn all institutions to failure. An example of the just mentioned is the case of education, in which the evaluation has expanded in a way that encompasses, nowadays, all dimensions structuring the “educational building”. More recently, the concepts of development, quality and quality development have also been included in purposes and practices of change and improvement of teaching and learning, which demands an analysis of evaluation procedures that contribute to it. In education, it is precisely at the level of learning and teacher professional development that the evaluation can make the difference, especially if contributes to improving the scientific and pedagogical training of teachers, helps to consolidate commitments and contributes to renew mentalities. It is precisely about these topics that reflect the text that appears below. We start by characterizing different forms of teacher professional development, alluding to the purposes, processes of learning, teacher points of view and types of professionalism underlying them. Next, it will be mentioned the teacher performance evaluation, interpellating different logics around what this might consist and the professional development and performance evaluation will be related, identifying some critical points on that relation. At the end, as a conclusion, it will be referred some aspects that, in our opinion, can make this symbiosis more fruitful and make the evaluation a mechanism for professional improvement.

Key words: Evaluation. Quality. Teacher professional development.

1 INTRODUÇÃO

Desenvolvimento e qualidade são hoje duas referências recorrentes nas agendas políticas da maior parte dos governos, por motivos diversos. Fala-se muito em desenvolvimento porque, sendo um elemento fundamental de progresso e uma aspiração legítima de qualquer país, tem subjacentes as ideias de investimento social, de redução ou neutralização das assimetrias existentes e de melhoria das condições de vida de todos os cidadãos. Donde o recurso ao imperativo do desenvolvimento não possa separar-se da evolução política que verificou nas últimas décadas, com o aumento significativo de países a perfilharem um regime democrático.

Fala-se muito em qualidade porque a evolução estonteante e profunda que temos vivido nos últimos anos, decorrente sobretudo de avanços científicos e tecnológicos significativos, da criação de sofisticados meios de informação e comunicação e da intensificação da produção de bens e serviços, contribuiu para que a oferta excedesse a procura e para que a sociedade do nosso tempo se tornasse rapidamente mais complexa e, ao mesmo tempo, mais exigente. Daí os apelos à procura de qualidade serem uma constante nos mais variados setores, parecendo que funcionam como um amuleto capaz de resolver os problemas com que a sociedade se depara. Só que, à semelhança do que acontece com o conceito excelência (READINGS, 2003), o conceito de qualidade é, em essência, desprovido de conteúdo e de significado. Quem discorda da necessidade de um sistema de saúde, de justiça ou de educação de qualidade? Isto é, fala-se de qualidade mas, por norma, não se debate o que é a qualidade. É essa falta de debate, associada ao facto de se tratar de um conceito sem referentes externos e sem conteúdo interno, que fazem da qualidade uma “arma” retórica com muitas probabilidades de gerar consensos. Por exemplo, a expressão qualidade da educação, de consenso generalizado, encerra “distintas interpretações e encobre diferentes marcos conceituais e políticos de conceber a educação, relacionando-a com o tipo de sociedade e de cidadania que se quer construir” (CANDAUI, 2013, p. 10). Tratando-se de um conceito “socialmente construído e em contante reformulação” (p. 10), a sua polissemia tem gerado polémicas e debates frequentes, sentindo-se necessidade de a adjectivar quando se utiliza. Torna-se, por isso, necessário clarificar a que nos referimos quando falamos de qualidade sob pena de, se o não fizermos, estarmos a utilizar um conceito difuso, desprovido de qualquer ideologia e, por isso, sem sentido.

Importa, ainda, acrescentar que embora o desenvolvimento e a qualidade sejam hoje tidos como pressupostos incontornáveis na organização e funcio-

namento de qualquer instituição (pública ou privada), a verdade é que, na prática, tais pressupostos têm sido frequentemente reduzidos a dimensões mais técnicas e económicas, com os efeitos negativos que daí resultam em termos individuais e coletivos. Fala-se frequentemente em desenvolvimento e qualidade, ou em desenvolvimento de qualidade, mais numa perspectiva financeira do que em termos de reestruturação do trabalho, de (re)organização da produção e de investimento social. Exemplos disso são o papel dominante do livre mercado, as coligações de interesses, a rutura dos laços sociais, a afirmação de um certo “individualismo desorganizador”, a perda de centralidade das agências socializadoras (TOURAINÉ, 2005, p. 10), o aumento do desemprego estrutural, a inoperância das associações socioprofissionais e das instituições públicas, aspetos que, em conjunto, têm concorrido para o aprofundamento das desigualdades em sociedades de abundância. Não deixando de reconhecer a importância da dimensão económica na vida das pessoas e dos coletivos sociais, não é admissível, como sublinhava Sigmund Freud, que os motivos económicos sejam os únicos a determinar a conduta da sociedade. A racionalidade económica, por mais importante que seja, não pode alhear-se de valores que lhe são superiores. Se o fizer contribuirá para a progressiva desumanização da própria sociedade.

Mais recentemente, sobretudo em Portugal, tem vindo a afirmar-se com grande veemência um terceiro elemento, a avaliação, sendo vista por muitos como a solução para os problemas de ineficácia que afetam muitos serviços e instituições e como um meio para melhorar o seu funcionamento, fazendo crer que mais avaliação é sinal de maior qualidade. Talvez por isso a necessidade de desenvolver uma cultura de avaliação se tenha tornado um lugar-comum, em concomitância “com a expansão e consolidação do paradigma da performatividade generalizada, anunciado como traço fundamental da nossa *condição pós-moderna*” (ALVES; MACHADO, 2008, p. 9). O desenvolvimento de uma cultura de avaliação é sempre uma aspiração positiva, sobretudo se produzir subsídios que contribuam para tornar as pessoas mais conscientes das suas potencialidades e dos seus défices, para estimular o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, para contextualizar os processos de trabalho e para melhorar os produtos que oferecem. Contudo, não podemos esquecer que, dada a profusão de significados inerentes ao próprio conceito, a avaliação pode ser [e tem sido] utilizada com fins e intenções diversas, nem sempre condizentes com os propósitos referidos. Daí que, quando desenvolvida apenas com fins performativos, a avaliação tenha efeitos perniciosos capazes de blo-

quearem “a re-interrogação das práticas humanas” e de aniquilarem a necessária “construção coletiva de sentido(s)” (ALVES; MACHADO, 2008, p. 10).

Os conceitos de acabámos de referir – desenvolvimento, qualidade, avaliação – têm tido um impacto muito forte no terreno educativo, visto como um espaço propício ao investimento de expetativas, tanto individuais como coletivas, o que reforça a importância que a educação continua a assumir em termos de desenvolvimento económico, cultural, social e humano.

Num momento tão complexo como o que vivemos atualmente, em que o vendaval globalizador que nos tem assolado se encarregou de demonstrar que o mundo se transformou “numa aldeia global no plano técnico, mas não no plano social, cultural e político”, com enormes desigualdades e diferenças culturais, é necessário “um gigantesco esforço de compreensão” (WOLTON, 2003, p. 9), o que nos compele a ter de modificar o nosso pensamento para conseguirmos enfrentar a rapidez das transformações, a complexidade crescente e as incertezas que caracterizam o nosso dia-a-dia e para prosseguir na construção de um futuro mais justo e mais solidário. É na construção de um devir mais aprazível, através de um modelo de desenvolvimento humano que assente mais na repartição como forma de promover a dignificação humana, que a educação, no seu sentido mais amplo, poderá desempenhar um papel preponderante, assumindo-se, como assevera Frederico Mayor (2002, p. 11), a “*força do futuro* porque constitui um dos instrumentos mais poderosos para realizar essa modificação”. Assim se compreende a importância que continua a ser consignada à educação, num contexto em que “a ideia de aprendizagem ao longo da vida assume grande centralidade e é objeto de grandes debates, designadamente no contexto europeu, reforçando a relevância atribuída ao sector educativo nas sociedades contemporâneas e nas políticas educativas atuais” (ALVES, 2010, p. 8).

Neste empreendimento, os professores assumem responsabilidades acrescidas, uma vez que continuam a ser vistos como “agentes efetivos de mudança, deles dependendo, em grande parte, tanto as transformações que urge imprimir na escola e no ensino, quanto o sucesso educativo dos estudantes e a sua realização como pessoas” (MORGADO, 2011, p. 795). Neste aspeto, as palavras de António Nóvoa (2009, p. 12) são sintomáticas:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*.

É neste quadro de responsabilidade acrescida que o desenvolvimento profissional dos professores ganha importância, visto tratar-se de um processo que, na ótica de Christopher Day (2001, p. 16), permite uma constante atualização científica e pedagógica, ajuda a consolidar compromissos, contribui para renovar mentalidades e requer uma predisposição para a aprendizagem.

É precisamente ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores que a avaliação poderá fazer a diferença, sobretudo se existir, como sugere Álvarez Méndez (2002), maior preocupação com a sua ação ética do que com a sua objetividade. Só assim será possível garantir uma avaliação ao serviço dos que aprendem, isto é, uma avaliação que faça da aprendizagem um meio de inclusão e uma possibilidade de participação nos bens culturais e científicos.

No texto que a seguir apresentamos procuramos refletir sobre estes dois aspetos. Num primeiro momento, partindo de quatro metáforas apresentadas por Judyth Sachs (2009), para identificar outras tantas formas de desenvolvimento profissional docente, aludimos aos propósitos, processos de aprendizagem, visões de professor e tipos de profissionalismo que lhes estão subjacentes. Num segundo momento, fazemos referência à avaliação do desempenho docente, interpelando diferentes lógicas em torno das quais esta se pode consubstanciar e os efeitos que daí resultam em termos profissionais. Num terceiro momento, relacionamos o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho dos professores, identificando alguns pontos críticos nessa relação. No final, em jeito de conclusão, referimos alguns aspetos que poderão contribuir para tornar essa simbiose mais profícua e fazer da avaliação um mecanismo de melhoria profissional.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Parece não suscitar controvérsia a ideia de que ser professor, hoje, é mais do que executar um conjunto de procedimentos e rituais precisos e preestabelecidos, requer um envolvimento voluntário e exige “um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes” (CANÁRIO, 2008, p. 146). Os novos desafios que hoje se colocam às escolas, as expectativas que pairam sobre o desempenho docente e o contínuo escrutínio dos resultados escolares assim o exigem.

Daí a importância que o conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a merecer, uma vez que se aceita que dele dependerão, em grande medida, a melhor ou pior qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e os re-

sultados dos estudantes. É nesse sentido que Guskey (2000, p. 16) concebe o desenvolvimento profissional como um processo intencional e contínuo, que envolve um conjunto de “atividades destinadas a melhorar o conhecimento profissional, as destrezas e atitudes dos educadores para que eles possam, por sua vez, melhorar a aprendizagem dos alunos”.

É nesta linha de pensamento que Marcelo (2009, p. 9) afirma que o conceito de desenvolvimento profissional se adequa melhor à atual concepção do professor como profissional do ensino, uma vez que “pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Além disso, tem subjacente a ideia de “evolução e continuidade”, o que permite superar “a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua de professores” (MARCELO, p. 9).

Numa tentativa de sistematizar os vários conceitos de desenvolvimento profissional (DP), Judyth Sachs (2009, p. 104-112) propõe quatro modelos distintos:

- a) *DP como re-instrumentação* – perspectiva dominante que se baseia na ideia de que o ensino pode ser melhorado através da aprendizagem e do desenvolvimento de novas competências pelos professores. Sustenta-se numa *visão prática do ensino*, incentivando o professor a aplicar na sala de aula aquilo que aprendeu. Nesse processo de aprendizagem, determinado e regulado por entidades externas, o professor limita-se a assimilar conhecimentos e *práticas experimentadas* que os *experts* lhe disponibilizam. Existe, neste caso, uma separação nítida entre quem desenha os *curricula* e quem os aplica. Este modelo DP, de cariz transmissivo, funda-se numa visão do professor como *técnico do ensino* e dá origem ao que a autora designa por *profissionalismo controlado*.
- b) *DP como remodelação* – tal como no caso anterior, este modelo de DP incide na transmissão de conhecimentos e no reforço da abordagem prática de ensino, embora se preocupe com a modificação das práticas vigentes e com a garantia de que os professores se submetem às *agendas de mudança* veiculadas pelos governos e respetivas pelas políticas educativas. Ao nível da aprendizagem, torna-se evidente o *consumo acrítico de conhecimentos*, prevalecendo a visão do *professor como um artesão*, isto é, um profissional que tende a formar o aluno à sua imagem, transmitindo-lhe os conteúdos que considera pertinentes, ainda que circunscritos aos programas prescritos. Neste caso,

prevalece o que Sachs classifica como *profissionalismo subserviente*. No fundo, um modelo de DP que visa a *remodelação* das práticas, deixando inalterados os comportamentos e as crenças dos professores relativamente ao ensino.

- c) *DP como revitalização* – este modelo de elege como eixos estruturantes a *aprendizagem* e a *renovação profissional*. Os professores são estimulados a uma *práxis* apoiada pela reflexão, com a conseqüente revisão e alteração das suas práticas. Neste caso, prevalece o interesse pelos processos de ensino-aprendizagem em detrimento dos resultados escolares e ganham expressão o trabalho colaborativo e a criação de *comunidades de aprendizagem*, vistos como espaços de partilha e de indagação crítica e como oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim se justifica que a autora, baseada na visão de *professor como aprendente reflexivo*, típica deste modelo, assegure que promove o desenvolvimento e a consolidação de um *profissionalismo de tipo colaborativo*.
- d) *DP como re-imaginação* – tal como o nome indica, baseia-se nas capacidades inovadoras e criativas tanto dos que concebem os processos de DP, como dos que os praticam. Sendo um modelo *eminente político*, assume uma visão de ensino como atividade crítica, capaz de promover a participação e emancipação tanto dos professores como dos alunos e demais agentes da comunidade educativa. Além disso, reconhece a aprendizagem profissional como um fator inerente à transformação das práticas, da escola e da própria comunidade. Para concretizar tais intentos, é necessário que os professores se assumam como *profissionais autónomos*, construam *parcerias colaborativas*, partilhem experiências, conhecimentos e recursos e investiguem as suas próprias práticas, corporizando o que a autora designa como *profissionalismo ativista*.

A análise dos modelos propostos permite-nos constatar que a autora Judyth Sachs (2009) sinaliza dois caminhos distintos para o desenvolvimento profissional docente: (i) o primeiro, de cariz mais tecnocrático e instrumental, considera o ensino como motor da formação docente; englobam-se nesta perspetiva as abordagens de *re-instrumentação* e de *remodelação*; (ii) o segundo, de âmbito mais reflexivo e transformador, considera a aprendizagem do professor como base nutritiva do seu desenvolvimento profissional; refere-se,

neste caso, ao desenvolvimento profissional como *revitalização* e como *reimaginação*.

Embora exista um amplo consenso discursivo sobre a importância de um desenvolvimento profissional baseado na aprendizagem, na autonomia e no protagonismo dos professores, a realidade tem demonstrado que, na prática, a profissão docente tem sido construída com base em modelos que privilegiam a *transferência* e a *aplicação*, são conduzidos de modo voluntarista de cima para baixo e veiculam uma concepção de professor como mero *executante* (CANÁRIO, 2008). Além disso, por contingências várias, não têm sido criadas condições para os professores se *adaptarem aos ambientes de mudança*, para agirem como *agentes de mudança* e para integrarem *comunidades profissionais de aprendizagem* (CANÁRIO, 2008), quando se sabe que os tempos presentes [e futuros] exigem professores moral, científica e pedagogicamente bem formados, capazes de exercerem a sua ação profissional em contextos de complexidade, incerteza e imprevisibilidade crescentes. Importa, neste momento, refletir sobre os contributos que a avaliação do desempenho pode, ou não, propiciar em termos de desenvolvimento profissional docente, aspeto a que nos referimos nos pontos seguintes.

3 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: REGULAÇÃO OU CONTROLO DAS PRÁTICAS?

Como tivemos oportunidade de referir num outro lugar (MORGADO; CARVALHO, 2012), numa sociedade cada vez mais complexa e mais plural, com múltiplas e diversificadas organizações, a avaliação tem sido assumida como um mecanismo fundamental quer em termos internos, o que permite às estruturas que se autoavaliam um olhar sobre si próprias e uma tomada de consciência sobre o modo como funcionam, quer em termos externos, servindo, neste caso, tanto para escrutinar a avaliação interna como para aferir o impacto que tais organizações produzem no contexto em que se inserem. No que diz respeito à educação, o aprofundamento da relação entre o sistema educativo e a sociedade fez com que as escolas passassem a estar cada vez mais sujeitas às exigências sociais e, em simultâneo, a um escrutínio público da qualidade do serviço que prestam. A *prestação de contas* passou a ser uma exigência social, tendo como objetivo garantir aos cidadãos níveis de satisfação adequados às suas necessidades reais.

Neste contexto, os professores, enquanto agentes educativos de referência, não podem eximir-se dessas exigências, sendo necessário tornar mais visível aquilo que fazem. É nesse sentido que a avaliação do desempenho docente

se torna preponderante, sobretudo se concebida e concretizada como prática potenciadora de desenvolvimento profissional e organizacional, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade da educação e do ensino. A par da formação, a avaliação dos professores passa a ser uma prioridade nas atuais agendas políticas e um elemento central nas reformas educativas, centralidade que resulta dos contributos que pode propiciar tanto em termos de conformidade e reprodução, como de transformação da própria escola.

Mas, a que nos referimos com a expressão avaliação do desempenho docente?

Relativamente a este assunto, constatamos que embora seja consensual a ideia de que o desempenho dos professores, tal como o de outros profissionais, deva ser sujeito a avaliações sistemáticas, a natureza e complexidade da própria função docente não permitem determinar, com clareza, o objeto da avaliação¹. Por isso, encontrar uma definição unânime é tão difícil como predefinir a operacionalização do próprio conceito. A ambiguidade e a polissemia dominam. Daí a necessidade de clarificarmos a que nos referimos com a expressão *avaliação do desempenho docente*.

À semelhança do que se passa com outros tipos de avaliação, Hadji (1994, p. 32-33) considera que a avaliação do desempenho docente resulta da comparação entre o desempenho esperado (*referente*) e o desempenho real (*referido*) através da “leitura de uma realidade observável”, fundamentada em informações provenientes de diferentes fontes, em distintos momentos da atividade do professor. Trata-se, segundo o autor, de atribuir um *valor* ou, numa aceção mais lata, um *sentido* “a uma situação real à luz de uma situação desejada, ao confrontar assim o campo da realidade concreta com o das expectativas”.

Na opinião de Rodrigues e Peralta (2008, p. 11-12), a avaliação do desempenho docente “implica a observação, a descrição, a análise, a interpretação da atividade profissional para tomar decisões relativas ao professor”, decisões essas que podem ser de ordem pedagógica, administrativa ou salarial. Na perspectiva das autoras, a avaliação procura inferir se os professores adquiriram e desenvolveram as competências previstas nos referentes de avaliação, num processo em que, para além da comparação com dados externos, os desempenhos individuais são também avaliados com base em dados intrínsecos, desig-

1 A este respeito, Simões (2000, p. 12) lembra que, se a avaliação “pressupõe a recolha de informação para julgar o mérito e/ou o valor do professor”, a existência de diferentes concepções do trabalho docente, ou diferentes concepções do que é ser professor, “implicam modos distintos de recolha de informação e diferentes modos de emitir juízos de valor”. Esta é uma das principais dificuldades da avaliação do desempenho docente porque condiciona a recolha e a utilização da informação para julgar o mérito e o valor de cada docente.

nadamente “as decisões tomadas sobre o seu desenvolvimento como profissional, os objetivos que definiu, os projetos em que decidiu empenhar-se, as inovações que entendeu introduzir nas suas práticas”, entre outros (RODRIGUES; PERALTA, 2008, p. 11-12).

Como se constata, a avaliação do desempenho conjuga duas dimensões complementares: uma *dimensão externa*, que engloba as informações recolhidas sobre a prestação de serviço do professor, refletindo a forma como exerce as atividades que lhe estão consignadas; uma *dimensão interna*, de índole mais subjetiva, que incide no modo como o professor se apropria dessa informação e a utiliza para se envolver em processos de valorização pessoal e profissional. Prevalece, neste último caso, a noção de avaliação “considerada como uma construção da realidade, uma atribuição de sentido às situações” (SIMÕES, 2000, p. 9), sendo influenciada quer por variáveis contextuais, quer pelos valores dos vários intervenientes no processo avaliativo.

São precisamente as questões relativas às funções e aos sentidos da avaliação que têm estado no centro do debate político sobre a educação, as escolas e os professores. E se a avaliação se assume como uma mais-valia na melhoria das aprendizagens, na prossecução do sucesso escolar e no desenvolvimento profissional dos docentes, o que se tem verificado é que tem sido, com frequência, utilizada para atingir fins bem diferentes destes, nomeadamente para legitimar certas medidas políticas e fazer crer que objetivos publicamente assumidos, tais como a redução do insucesso e o decréscimo dos níveis de abandono escolares, estão a ser prosseguidos.

Concluimos, assim, que os objetivos da avaliação do desempenho se podem condensar num duplo registo: o de recolher informações que permitam sustentar decisões que envolvam o desenvolvimento profissional, numa perspetiva formativa e de melhoria do ensino; o de monitorizar o sistema educativo e a gestão das carreiras profissionais, evidenciando-se, neste caso, as componentes sumativa e de prestação de contas.

4 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: QUE RELAÇÃO?

Embora os discursos educativos evidenciem a necessidade de uma avaliação que reforce a autonomia e o profissionalismo dos professores e os envolva em processos de desenvolvimento pessoal e profissional, a avaliação do desempenho docente tem perfilhado uma perspetiva de cariz instrumental e burocrático, centrando-se mais no produto do que no processo, numa lógica de prestação de contas e de controlo da atividade docente.

Na opinião de Pacheco (2009, p. 116), isso deve-se, em grande parte, ao facto de as políticas de educação e formação vigentes contribuírem para os contextos de ensino serem, sobretudo, produtores de identidades técnicas, avaliando e responsabilizando os professores mais pelos resultados dos alunos do que pelo seu lado mais pessoal e de gestão dos processos de aprendizagem. Tais políticas, mais “direcionadas para a performatividade”, acabaram por impor um certo “receio da avaliação” aos professores, que se veem “transformados em responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso” (PACHECO, 2012, p. 30).

Em idêntica linha de pensamento, Afonso (2009, p. 28) considera que a *obsessão avaliativa* que tem perpassado todo o sistema educativo, com a introdução de novas formas de controlo, tem contribuído não só para um cerceamento crescente da autonomia profissional dos professores, como também para induzir um *novo profissionalismo*, que parece novo apenas na pretensão de “aumentar a eficácia e a eficiência da docência na lógica da produção de resultados”, mas continua velho em termos do “retorno a condições cada vez mais difíceis de exercício profissional em muitas escolas, de acentuação da subordinação hierárquica e tecnoburocrática (quando não autoritária) dos professores, e de descomplexificação da formação que lhes é devida como trabalhadores intelectuais”.

Na verdade, a assunção de uma visão mais funcional da educação induziu “a emergência do professor *performativo* (*competente e eficaz*), em relação ao qual a *avaliação do desempenho* se torna o elemento fundamental de escrutínio, vigilância e controlo profissional” (ALVES; MACHADO, 2010, p. 7). Trata-se de uma cultura avaliativa que tende a instituir a avaliação mais como um meio de conformidade e reprodução, do que como uma estratégia de transgressão e transformação.

Em Portugal, apesar das intenções vertidas nos discursos políticos e nos normativos, as medidas implementadas pouco têm contribuído quer para a construção de uma efetiva autonomia pelos docentes, quer para fazer da avaliação um esteio de melhoria das práticas e um catalisador do seu desenvolvimento profissional. Embora os docentes sejam constantemente interpelados para desenvolver práticas colaborativas, para se assumirem como decisores curriculares e para investirem no seu desenvolvimento profissional, as oportunidades geradas pelas políticas educativas têm sido diminutas e, nalguns casos, ilusórias. O que, neste momento, se vive nas escolas é uma *autonomia imaginada*, isto é, uma autonomia retórica, que não confere maiores poderes de decisão aos professores, muito por causa de a docência ser estruturada em função de resultados e metas e da maior sobrecarga de trabalho docente, não deixando

tempo para os alunos e para uma revisão dos seus saberes e fazeres pedagógicos. Trata-se, como refere Barroso (2013, p. 7), de uma autonomia “meramente instrumental”, em detrimento de uma “autonomia substantiva (no domínio da organização e do currículo) que permita aos alunos e suas famílias participarem na construção de uma escola adaptada aos seus interesses e necessidades”.

Assim, a avaliação do desempenho, em vez de estimular os docentes para se assumirem como profissionais responsáveis, reflexivos e solidários, capazes de reinventar as suas práticas num esforço permanente e partilhado, tem sido sentida pela maioria dos professores como uma forma de os sancionar e controlar. A esse respeito, e tendo em conta os resultados de um projeto de investigação em curso – *Projeto ADDin* –, Machado (2013, p. 27) reitera que a avaliação do desempenho “não se baseou numa ‘interação substantiva e reguladora’, não teve impacto no trabalho colaborativo, não acarretou efeitos na autonomia docente e, por último, não induziu o desenvolvimento de práticas e competências reflexivas de modo consistente e intencional”.

Além disso, a implementação do recente modelo de avaliação do desempenho, em Portugal, tornou visível uma dissonância clara entre o que se propala ao nível dos discursos e o que acontece ao nível das práticas², gerou um clima de acentuada conflituosidade entre o Ministério da Educação e os professores e conduziu a um extremar de posições sobre o modelo de avaliação a implementar e os propósitos que lhe devem estar subjacentes.

Esta situação, com forte impacto na opinião pública, para além de responsabilizar os professores pelos insucessos do sistema, relegou para segundo plano aspetos que, em nosso entender, deviam ser decididos coletivamente e servir de esteio a todo o processo, tais como a definição conjunta do perfil de competências para a docência, as atitudes e os valores a implementar, os critérios e indicadores a ter em conta na apreciação do trabalho desenvolvido pelos professores, bem como os instrumentos a utilizar (MORGADO, 2009). Aliás, uma das principais conclusões do projeto de investigação que referimos atrás aponta para a necessidade de o processo de avaliação do desempenho docente ser “mais partilhado e possuir um teor mais formativo” (COSTA; ALVES, 2013, p. 12).

Sendo certo que, quando pretendemos compreender “eventuais injunções” entre a avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional, não po-

2 O atual modelo de avaliação do desempenho foi implementado com a publicação do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro – que procedeu à alteração do Estatuto da Carreira Docente – e do Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro. Estes diplomas seriam posteriormente alterados pelo Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, pelo Decreto-Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, e pelo Decreto-Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, respetivamente.

demos deixar de ter em conta que o desenvolvimento profissional resulta da “combinação de múltiplos fatores, segundo uma lógica de complexidade e contingencialidade”, e que “defender uma causalidade mecanicista (+ avaliação do desempenho = + desenvolvimento profissional) não só contraria a pregnância dos resultados obtidos através da investigação”, como legítima “uma avaliação do desempenho instigada por políticas meramente performativas e gestonárias” (MACHADO, 2013, p. 25), não podemos deixar de referir que o atual modelo de avaliação do desempenho, em Portugal, tem viabilizado mais o desenvolvimento de um *profissionalismo controlado* e/ou *subserviente* do que de *profissionalismos de tipo colaborativo ou ativista* (SACHS, 2009), pouco contribuindo para a melhoria do desenvolvimento profissional dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de (in)conclusão, importa salientar dois aspetos que consideramos essenciais para tentar alterar esta situação.

Em primeiro lugar, a necessidade de mudar o modelo de formação de professores. Uma das questões mais polémicas e mais críticas, neste domínio, tem sido a tendência para instaurar uma formação de professores à luz do que comumente se designa por *cultura de performatividade*, isto é, uma formação que viabiliza a aquisição de competências, desempenhos e resultados predeterminados, corporizando o que atrás referimos por *profissionalismo controlado*. Trata-se de uma cultura fundada numa “gramática” e numa “semântica” que, não sendo neutras, enfatizam a importância de “processos de gestão cada vez mais sofisticados e de sistemas de medidas de resultados”, consignando uma relevância especial à prestação de contas (*accountability*) e à competitividade (CANDAU, 2013, p. 13). Neste modelo de formação, que relega os professores para a posição de *meros executantes*, espera-se que consigam fazer com que os alunos, avaliados através de provas standardizadas, atinjam as metas previstas, numa perspetiva linear e meramente técnica.

Para alterar esta situação é necessário desenvolver políticas de formação que criem condições para que os professores renovem e fortaleçam o seu profissionalismo, através de uma ação autónoma, competente e criativa, capaz de lhes conferir um outro protagonismo em termos de decisão curricular (MOREIRA, 2013). Além disso, é preciso *desescolarizar a formação*, evitando que os professores se formem “com os mesmos métodos e dispositivos organizacionais com os quais a escola tem vindo a formar os alunos”,

e deixar de recorrer à implementação de estratégias de ensino já testadas, aspetos que, em conjunto, geram “problemas de eficácia” e constituem um obstáculo à inovação (CANÁRIO, 2008, p. 137). Isso será possível se, como assevera António Nóvoa (2009, p. 16-18), se conseguir “passar a formação de professores para dentro da profissão”, isto é, que os professores ocupem uma posição importante na formação dos seus colegas, reflitam em conjunto sobre o trabalho que desenvolvem, mobilizem conhecimentos, vontades e competências e reforcem os “dispositivos e práticas de formação baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente”.

Em segundo lugar, o facto de a avaliação do desempenho que hoje predomina no sistema educativo português [sobre]valorizar a dimensão racional, relegando para segundo plano, ou mesmo ignorando, os sentimentos e as emoções dos atores envolvidos. Analisando essa situação, Íris Pereira (2011, p. 42-43) considera que se trata de “uma atividade realizada a *frio*”, isto é, “uma prática de *medida pura* do objeto em avaliação, sendo, como tal, concebida como produto da atividade racional dos avaliadores implicados”. Proceder desta forma, afirma a autora, é ignorar que “os fatores emocionais interagem sempre e de forma poderosa com a dimensão racional” e colocar em causa a neutralidade e a objetividade que deveria presidir a esse processo. Em contrapartida, sugere que se adote uma “avaliação a quente”, isto é, um processo avaliativo que não se circunscreva, exclusivamente, à atividade racional, “não podendo, por isso mesmo, ser considerado objetivo” (PEREIRA, 2011, p. 42-43). No fundo, um processo de avaliação que se alheie da uniformidade de procedimentos e procure compatibilizar a tranquilidade que resulta do cumprimento rigoroso do dever formal com a angústia da avaliação certificativa e com a impotência da objetividade perante o poder das emoções.

Cumpridas que estejam estas condições, a avaliação começará a deixar de estar sob suspeita e de ser vista com ceticismo e passará a ser um meio para melhorar os processos educativos e fortalecer o desenvolvimento dos profissionais que têm a seu cargo essa tarefa. Além disso, permitirá uma tomada de consciência, por parte de cada um deles, da forma como as suas funções estão a ser exercidas. No fundo, um processo de avaliação que contribuirá para que o professor se assuma como um profissional responsável, capaz de compreender as especificidades e complexidades da profissão e de reforçar a sua intervenção pública.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. Sobre o trabalho docente e o tempo presente. **Elo 16** – Avaliação do Desempenho Docente, CFFH, Guimarães, 16, p. 25-30, maio, 2009.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto: Edições Asa, 2002.

ALVES, Mariana. Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 1, p. 7-28, junho, 2010.

ALVES, Maria; MACHADO, Eusébio. **Avaliação com sentido(s):** contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores, 2008.

ALVES, Maria; MACHADO, Eusébio. Introdução. Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In: ALVES, Maria; MACHADO, Eusébio (Orgs.). **O pólo de excelência**. Caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010. p. 6-12.

BARROSO, João. Autonomia das escolas públicas: escolher ou participar? **JL (Jornal de Letras)**, ID 4642282, p. 7, 2013. 16 out. 2013.

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 133-147.

CANDAU, Vera. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspetivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. São Paulo: Papirus Editora, 2013. p. 7-19.

COSTA, Nilza; ALVES, Maria. Introdução. In: MACHADO, Eusébio; COSTA, Nilza; ALVES, Maria (Orgs.). **Avaliação do desempenho docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão**. Santo Tirso: De facto Editores, 2013. p. 7-13.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

GUSKEY, Thomas. **Evaluating professional development**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

MAYOR, Frederico. Prefácio do Diretor-Geral da UNESCO, 1987-1999. In: MORIN, Edgar, **Os setes saberes para a educação do futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. p. 11-13

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MACHADO, Eusébio. Introdução. In: MACHADO, Eusébio; COSTA, Nilza; ALVES, Maria (Orgs.). **Avaliação do desempenho docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão**. Santo Tirso: De facto Editores, 2013. p. 25-28.

MOREIRA, Antonio Flávio. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. São Paulo: Papirus Editora, 2013. p. 69-96.

MORGADO, José Carlos. Autonomia e avaliação no profissionalismo docente: mitos e realidades. In: PILLOTTO, Sílvia; ALVES, Maria (Orgs.). **Avaliação em educação: questões, tendências e modelos**. Joinville: Editora Univille, 2009. p. 11-30.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

MORGADO, José, Carlos; CARVALHO, Esmeralda. Políticas educativas e avaliação do desempenho docente: as teias de uma problemática. In: ALVES, Maria; MORGADO, José Carlos (Orgs.). **Avaliação em Educação: políticas, processos e práticas**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 75-102.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, José Augusto. Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 22, n. 1, p. 105-143, nov. 2009.

PACHECO, José Augusto. Currículo, aprendizagem e avaliação: questionamentos à luz das políticas de educação e formação? In: ALVES, Maria; MORGADO, José Carlos (Orgs.). **Avaliação em Educação:** políticas, processos e práticas. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 17-41

PEREIRA, Íris. Avaliação fria, avaliação quente: contributos para a discussão da complexidade do processo de avaliação de desempenho docente. In: ALVES, Maria; FLORES, Maria; MACHADO, Eusébio (Orgs.). **Quanto vale o que fazemos?** Práticas de avaliação de desempenho. Santo Tirso: De Facto Editores, 2011. p. 39-67.

RODRIGUES, Ângela; PERALTA, Helena. **Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores.** Ministério da Educação: DGRHE, 2008.

SACHS, Judyth. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In: FLORES, Maria; SIMÃO, Ana Margarida (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores:** contextos e perspetivas. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 99-118.

SIMÕES, Gonçalo. **A avaliação do desempenho docente:** contributos para uma análise crítica. Lisboa: Texto Editora, 2000.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma.** Para compreender o mundo de hoje. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

WOLTON, Dominique. **A outra globalização.** Lisboa: Difel, 2003.