ELO 16

Avaliação do desempenho docente

Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda

Centro de Formação Francisco de Holanda

Escola Secundária Francisco de Holanda

Alameda Dr. Alfredo Pimenta

4814-528 Guimarães

email@cffh.pt

www.cffh.pt

25 513 073

FICHA TÉCNICA

Director	Jorge do Nascimento Pereira da Silva
Coordenador	Francisco Teixeira / Jorge Nascimento
Conselho Científico	Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho Carlinda leite – Universidade do Porto Fernando Ribeiro Gonçalves – Universidade do Algarve José Augusto Pacheco – Universidade do Minho Manuela Esteves – Universidade de Lisboa
Conselho Redactorial	Jorge do Nascimento Pereira da Silva Agostinho Ferreira António Oliveira Sousa Francisco Teixeira Helena Gonçalves Luísa San Roman
Capa	Pedro Almeida
Maquetagem	Agostinho Ferreira
Propriedade e edição	Centro de Formação Francisco de Holanda Escola Secundária Francisco de Holanda Alameda Dr. Alfredo Pimenta 4814-528 Guimarães email@cffh.pt www.cffh.pt 25 513 073
ISBN	972-96465
Impressão	Gráfica Covense, Ldª Polvoreira - Guimarães
Número	Revista ELO 16 – Maio de 2009
Tiragem	500 Exemplares
Apoios	POPH, QREN, ME

ÍNDICE

NOTA DE ABERTURA ---------- 9
Jorge do Nascimento
Director do CFFH

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS DOCENTES – UMA FERRAMENTA AO SERVIÇO DA GESTÃO ---------- 11
Jorge Sarmento Morais
Director Geral dos Recursos Humanos da Educação

PARA UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO SOCIAL E CULTURAL ---------- 19
Domingos Fernandes
Universidade de Lisboa

SOBRE O TRABALHO DOCENTE E O TEMPO PRESENTE ---------- 25
Almerindo Janela Afonso
Universidade do Minho

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E EMANCIPAÇÃO PROFISSIONAL ---------- 31
Flávia Vieira
Universidade do Minho

SUPERVISÃO INTERPARES, AVALIAÇÃO E AUTONOMIA PROFISSIONAL ---------- 37
Maria Alfredo Moreira
Universidade do Minho

PARA A SUSTENTABILIDADE AVALIATIVA DO PROFESSOR ---------- 43
José Augusto Pacheco,
Universidade do Minho

PARA UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DOS "MODELOS" DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE ---------- 51
Eusébio André Machado
Escola Secundária c/3 ciclo Tomás Pelayo/CiEd-UMinho

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: DA SUPERVISÃO HIERÁRQUICA À SUPERVISÃO DEMOCRÁTICA ---------- 61
Francisco Teixeira
Escola Secundária Francisco de Holanda

COMPLEXIDADE, REFLEXÃO E COLABORAÇÃO – A TRILOGIA DA MUDANÇA ---------- 99
Isabel Candeias
Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches /CiEd-UMinho

ESCOLA, PROFESSORES E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: DISCUTINDO A ESSÊNCIA E A ORIENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES ---------- 117
Henrique Ramalho
Instituto Superior Politécnico de Viseu

FALAR DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ---------- 125
Regina Parente
Agrupamento de Escolas Abel Varzim/CiEd-UMinho

OBSERVAÇÃO DE AULAS: ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ---------- 137
Isabel Cruz
Escola Básica 2/3 ciclos Napoleão Sousa Marques

TRÊS NOTAS SOBRE A (AUTO)AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE COMO PRÁTICA DE SUBJECTIVAÇÃO PROFISSIONAL ---------- 147
António Joaquim Abreu da Silva
Escola Secundária da Maia/CiEd-UMinho

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES, CULTURAS ESCOLARES E PROFISSIONALIDADE ---------- 159
Fátima Braga
Escola Secundária c/3 ciclo Henrique Medina/CiEd-UMinho

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO DE UM PROCESSO INTEGRADO ---------- 167
Maria João Vieira de Freitas
Escola Secundária Digo de Macedo/CiEd-UMinho

OS DOCUMENTOS DE GESTÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE---------- 181
Maria Palmira Carlos Alves
Universidade do Minho
Paulo Manuel Jorge dos Reis
Agrupamento de Escolas de Palmeira/CiEd-UMinho

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE E AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA ------- 201
Serafim Correia
Agrupamento de Escolas da Mealhada/CiEd-UMinho

FORMULAÇÃO DE OBJECTIVOS INDIVIDUAIS EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: UM CONTRIBUTO PRÁTICO-REFLEXIVO PARA A SUA OPERACIONALIZAÇÃO---------- 215
Fernando Ribeiro Gonçalves
Universidade do Algarve
Maria Palmira Alves
Universidade do Minho
Eusébio André Machado
Escola Secundária c/3 ciclo Tomás Pelayo/CiEd-UMinho

OBJECTIVOS INDIVIDUAIS, INSTRUMENTOS DE REGISTO E INDICADORES DE MEDIDA ---------- 227
Maria Dalila Oliveira Tching
Escola Secundária/3 Padre António Vieira
Maria da Glória F. M. Macedo
Escola Básica 2/3 da Cruz de Pau

ADD – O *PORTFOLIO* DE DESEMPENHO ---------- 231
Eduardo Pinheiro
Escola Secundária Rocha Peixoto

PORTEFÓLIO E O DESEMPENHO DOCENTE: UMA POSSÍVEL ESTRATÉGIA DE AUTO-AVALIAÇÃO E DE AVALIAÇÃO FORMATIVA---------- 237
Paula Vieira da Silva
Escola Básica 2, 3 de Real/CiEd-UMinho

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO PESSOAL DOCENTE: OPERACIONALIZAÇÃO DO MODELO---------- 247
Natércia Neves
Escola Secundária Cacilhas-Tejo

INDICADORES DE QUALIDADE PARA PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE EPISÓDIOS DE PODCASTS---------- 265
João Batista Bottentuit
Clara Pereira Coutinho
Universidade do Minho

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS NÃO DOCENTES – NOTAS SOLTAS---------- 277
Jorge Reis
Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação

HISTÓRICO-NORMATIVO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE ---------- 283
Paulo Manuel Jorge dos Reis
Agrupamento de Escolas de Palmeira/CiEd-UMinho

DESEMPENHO, MÉRITO E DESENVOLVIMENTO – PARA UMA AVALIAÇÃO MAIS PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ---------- 287
Joaquim Machado
João Formosinho
Universidade do Minho

OS PROFESSORES E A DIFERENCIAÇÃO DOCENTE. DA ESPECIALIZAÇÃO DE FUNÇÕES À AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ---------- 307
João Formosinho
Joaquim Machado
Universidade do Minho

CENTRO DE FORMAÇÃO FRANCISCO DE HOLANDA - 2008/2009, O ANO DA REESTRUTURAÇÃO ---------- 327
Jorge do Nascimento
Director do CFFH

NOTA DE ABERTURA

Jorge do Nascimento
Director do CFFH

Há já 16 anos que a revista **ELO** se publica, de modo ininterrupto, afirmando-se como uma das mais regulares publicações nacionais dos centros de formação de associação de escolas.

ELO significa a união dos educadores e dos professores e do pessoal não docente, das próprias escolas associadas do Centro de Formação Francisco de Holanda, mas também traduz "pluralidade de opiniões", constituindo-se como um veículo de informação e formação de todos aqueles que trabalham na e para a educação.

Mas este ano a **ELO** tem algumas características especialmente distintivas.

Desde logo porque com o Despacho nº 18038/2008, de 4 de Julho, se procedeu a uma reorganização da Rede de CFAEs. Em virtude dessa reorganização, o Centro de Formação Francisco de Holanda integra, a partir de então, as escolas não agrupadas, os agrupamentos de escolas e as escolas particulares e cooperativas dos concelhos de Guimarães (poente) e de Fafe, com todas as consequências organizativas e territoriais que isso implica. Esta reorganização da Rede de CFAEs e do CFFH permitirá à ELO chegar mais longe e a mais profissionais da educação e suas comunidades.

A outra característica distintiva deste número da **ELO** é que o seu momento histórico de publicação é, educacionalmente, um dos mais conturbados e transformativos do período pós-democracia.

Ora, muita dessa transformação e conturbação educacional deve-se à aprovação dos decretos-leis 15/2007, de 19 de Janeiro, e 2/2008, de 10 de Janeiro. Trata-se, como se sabe, do novo Estatuto da Carreira Docente e do novo modelo de avaliação de desempenho docente. É difícil cometer exageros de avaliação relativamente à dimensão das transformações e das alterações que estes dois diplomas vieram trazer à vida das escolas e dos sistemas de ensino básico e secundário no seu conjunto.

Consciente das dificuldades que este processo apresenta, a Comissão Pedagógica do CFFH entendeu que a revista **ELO 16** poderia e deveria constituir-se como um número monográfico relativamente à Avaliação

de Desempenho Docente, prestando desse modo o seu apoio a todos os envolvidos no processo avaliativo, quer nas escolas associadas quer noutros territórios educativos.

Foi assim que convidámos para escrever neste número da nossa revista aqueles que, em nosso entender, no país, podem contribuir com o seu saber e experiência para ajudar os professores e as escolas a levar a bom porto este processo.

Estamos seguros que os artigos que constituem este número da **ELO 16**, até pela sua diversidade de pontos de vista, mas também pela qualidade dos seus autores, serão um contributo importante para apoiar todos aqueles que se encontram envolvidos no processo avaliativo, constituindo-se, mesmo, como um complemento ao processo formativo sobre a ADD, que tem tido lugar em todo o país.

Os colaboradores deste número especial sobre a avaliação de desempenho docente vêm das áreas mais diversificadas possíveis: membros da administração educativa, investigadores, especialistas de várias universidades, membros das Equipas de Apoio à Avaliação de Desempenho Docente, formadores, professores, etc. Daqui advém a pluralidade metodológica da nossa revista, o que não pode deixar de a enriquecer, originando textos mais teóricos ou mais práticos, reflexões mais fundamentais ou mais contextualizadas.

Todavia, a linha de força comum a todos os textos é a de apoiar todos os intervenientes no processo avaliativo, aprofundando a sua reflexividade.

Em nome da Comissão Pedagógica do CFFH expresso a nossa gratidão a todos os autores dos textos publicados, aos membros do Conselho Científico da Revista, bem como, ainda, a todos os outros que, nas suas mais diversas formas, colaboraram neste projecto do Centro de Formação Francisco de Holanda.

Os CFAE são recursos das escolas associadas capazes de gerar e de promover uma cultura de participação colaborativa, de partilha de experiências e de boas práticas entre os diversos actores educativos das nossas respectivas comunidades escolar ou até de outras.

A revista **ELO** pretende isso mesmo. Assim sejamos capazes de atingir os nossos objectivos.

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS DOCENTES – UMA FERRAMENTA AO SERVIÇO DA GESTÃO

Jorge Sarmento Morais
Director Geral dos Recursos Humanos da Educação

1. Introdução

Há dias alguém perguntava se era possível implementar um processo de avaliação de desempenho de docentes sem que se gerasse um tão elevado grau de contestação.

A implementação de um modelo de avaliação de desempenho é, provavelmente, o processo que mais perturbação cria no funcionamento de qualquer organização.

A ansiedade dos avaliados, dos avaliadores e de todos os envolvidos no processo, potencia as desconfianças e as opiniões críticas sobre os instrumentos, sobre a qualidade e competência dos avaliadores, sobre a pertinência e qualidade dos instrumentos de registo, enfim, sobre os diferentes procedimentos.

As críticas, as desconfianças, a ansiedade e a perturbação inicial são inerentes à implementação de um processo de avaliação de desempenho.

Mesmo num processo de avaliação de escola, em que a responsabilidade é colectiva e partilhada, existem receios e desconfianças, quanto mais num processo em que se acentua a responsabilidade individual, com consequências ao nível da imagem que cada um dá de si e ao nível da própria progressão na carreira.

Podemos perguntar qual a razão pela qual as famílias preferem uma escola em detrimento de outra. Porém, quando questionamos por que razões os alunos da turma "X" têm melhores resultados do que os da turma "Y", necessariamente que estamos implicitamente a questionar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor dessa turma.

Um processo de avaliação atinge todos os colaboradores da organização tornando, por isso, fácil a generalização e proliferação destes receios, críticas e ansiedades. Revela-se assim praticamente impossível implementar um processo de avaliação de desempenho sem uma liderança determinada, corajosa e convicta das vantagens de um processo desta natureza para a melhoria dos resultados.

No caso de um modelo de avaliação de desempenho, a implementar, a nível nacional, com idênticos pressupostos, intervenientes e metodologias, para todas as escolas do país, a capacidade de disseminação das opiniões críticas, desconfianças e ansiedades é ampliada. Não significa tal que se existisse um modelo diverso para cada um das escolas a conflitualidade fosse menor, mas antes que a direcção das críticas seria outra, existindo diversos objectos de crítica (o modelo da minha escola, a direcção da minha escola) e diversas vozes. No caso de um modelo nacional, implementado pelo Ministério da Educação, o objecto e destinatário tem um único nome em todas as vozes críticas: Ministério da Educação, Decreto Regulamentar nº 2/ 2008, Estatuto da Carreira Docente.

Para as direcções das escolas a existência de um modelo proposto pelo Ministério de Educação tinha à partida uma grande vantagem: poder dispor de uma ferramenta de gestão, que todo o gestor pretende ter na sua organização, sem ter que sofrer as críticas e "dores de parto" do mesmo. Algumas direcções executivas perceberam esta vantagem e, reunindo algum apoio no interior das escolas com a força que um projecto nacional tem, estão a desenvolver um trabalho que lhes permite tirar dividendos das potencialidades de um projecto de avaliação de desempenho que, só por si, dificilmente poderiam implementar nas suas escolas.

A conflitualidade que este modelo de avaliação de desempenho provocou tem uma grande componente de "normalidade", idêntica ao que acontece em cada organização. No caso em apreço esta conflitualidade foi catapultada por um modelo nacional e por um descontentamento da classe docente relativamente a outros factores da sua carreira e profissão: progressão na carreira, a criação de duas categorias no desenvolvimento profissional, alterações em matéria de horário de trabalho, etc.

Chegados quase ao final do ano lectivo e com o modelo de avaliação de desempenho em implementação nas diferentes escolas, em diferentes ritmos e no respeito pelas possibilidades que a legislação veio abrir, é chegada a hora de os diferentes intervenientes e nomeadamente os directores dos agrupamentos/escolas poderem iniciar a preparação de mais um ano lectivo recorrendo à informação que um modelo de desempenho disponibiliza à gestão.

Esta informação surge num momento privilegiado. Em cada escola a eleição do director acaba de acontecer e, portanto, este tem toda a possibilidade e legitimidade de com um olhar frio e menos comprometido sobre a informação que recebe, poder analisá-la e usá-la com plena objectividade, nas

diferentes áreas de actuação. Certamente que também aqui surgirão tentativas e justificações para nada fazer. Que os dados não são fidedignos, que não espelham a realidade de toda a escola e de todos os professores, etc.

Em regra, nas diferentes organizações, as informações emanadas do processo de avaliação de desempenho são relevantes para a gestão da carreira dos avaliados. A nível da escola é preciso não descurar esse aspecto, mas no momento em que se inicia o planeamento de um novo ano lectivo, é possível e desejável que se vá além das progressões, promoções, prémios de desempenho, etc. É este o desafio que se coloca, desde já: ler, reflectir e preparar o próximo ano lectivo, de forma mais sustentada, com outro tipo de dados e de informação.

2. Nos documentos de planeamento e gestão do agrupamento/escola

Um dos objectivos principais de qualquer modelo de avaliação de desempenho é alinhar os objectivos dos diferentes colaboradores com os objectivos da organização.

Este era um aspecto menos conseguido nas escolas portuguesas, evidente na falta de conhecimento que os profissionais da escola tinham, quer do Projecto Educativo, quer do Plano Anual de Actividades, mas também na desarticulação, por vezes existente, entre estes documentos.

A obrigatoriedade de os objectivos formulados pelos docentes terem como referência os objectivos do Projecto Educativo (PE), operacionalizados no Plano Anual de Actividades (PAA), nos Projectos Curriculares de Turma (PCT), pretende, no imediato, fazer com que a acção dos professores seja referenciada ao preceituado nesses documentos e, com esta centralidade, introduzir melhorias nesses documentos e na sua interligação.

Deste modo, é assim possível que o director do agrupamento/escola olhe para os objectivos individuais formulados pelos docentes e aprecie a sua coerência e interligação com esses documentos. Nessas formulações pode diagnosticar erros ou dificuldades de formulação inerentes aos próprios objectivos dos docentes, ou dificuldades suscitadas pelos próprios documentos (PE/PAA) que serviram de referência.

Não queremos, de modo nenhum, que se parta para uma vertiginosa revisão destes documentos. Neste sentido, será importante prevenir alguns riscos. A escola é uma instituição suficientemente burocratizada para facilmente se cair num plano de trabalho de grande alteração ao PE ou ao PAA, com

inúmeras reuniões de diferentes órgãos apenas para discutir a competência de cada órgão para propor ou alterar o que quer que seja. Muitas das vezes as alterações a introduzir podem não ser de monta, apenas a reformulação de determinado objectivo, a clarificação de um conceito, a introdução de um indicador num objectivo, etc. É possível introduzir melhorias facilitadoras da compreensão e do desenvolvimento do processo, desde que se actue com objectividade e com consciência de que a perfeição desses documentos se constrói e só se alcança à medida que, a pouco e pouco, vamos reflectindo sobre os mesmos.

O importante é saber para onde se quer ir, e paulatinamente ir redefinindo o caminho, introduzindo as medidas necessárias para lá chegar.

Actuando deste modo é possível ir alcançando um dos principais objectivos de um modelo de avaliação de desempenho: ter uma organização onde os seus diferentes profissionais e intervenientes pensam sobre os objectivos da organização, preocupando-se mesmo, não apenas com a sua pertinência, importância e concretização, mas também com o modo como estão enunciados e descritos.

3. Na elaboração de planos de formação

A construção de efectivos planos de formação, quer a nível das escolas, que a nível dos centros de formação tem sido um trabalho permanentemente prosseguido, mas ainda nunca efectivamente conseguido. Também aqui a concepção individual da carreira e do desempenho fez com que os docentes fossem meros consumidores de formação, devido à exigência da sua frequência para efeitos de progressão, e as instituições (escolas e centros) meros fornecedores de um serviço.

O trabalho de concepção de planos de formação foi sempre algo pelo qual os directores de centros de formação se bateram e que procuraram dinamizar junto das escolas, mas os seus esforços encontraram sempre uma dificuldade: que os professores percebessem o porquê e o para quê desses planos de formação.

Um dos principais objectivos de um sistema de avaliação de desempenho é o diagnóstico de necessidades de formação que impedem ou limitam o colaborador no desempenho de determinada tarefa.

O Estatuto da Carreira Docente, reconhecendo a importância da formação para o desempenho dos professores, estipula mesmo que «a atribuição das menções qualitativas de «Regular» ou «Insuficiente» deve

ser acompanhada de uma proposta de formação contínua que permita ao docente superar os aspectos do seu desempenho profissional identificados como negativos no respectivo processo de avaliação». (artigo 48º, nº 7).

Estas carências de formação tanto podem ser listadas pelos avaliadores, como propostas pelos avaliados.

A ficha de auto-avaliação onde o docente analisa o seu desempenho dá uma grande ênfase à formação efectuada, solicitando-lhe que analise o modo como essa formação contribuiu para o seu desempenho e propondo que identifique as suas necessidades de formação.

Na entrevista de final de processo é importante que avaliador e avaliado conversem sobre estes aspectos, que se questione o avaliado, se oiçam as suas respostas, se reforcem aspectos do seu desempenho e entre as possíveis sugestões e criticas construtivas se abordem propostas concretas de formação que possam vir a ajudar o avaliado. Tendo também a entrevista, muitas vezes, um carácter de lançamento de objectivos para o período seguinte, pode ser interessante estipular determinado objectivo para verificar se a formação a fazer poderá potenciar um melhor desempenho do docente.

Ao longo da implementação deste modelo de avaliação de desempenho focou-se muito a questão da competência dos docentes avaliadores e a pertinência da sua escolha através do modelo seguido no concurso de acesso à categoria de professor titular.

A selecção de professores titulares, numa carreira sem processos de diferenciação, teria que ser sempre efectuada num modelo uniformizado no todo nacional e com uma carga algo administrativa, já que, num universo de cerca de cinquenta mil candidatos é inexequível implementar, em tempo útil, qualquer metodologia mais diferenciada. Tal não significa que fosse de todo impossível, aqui e ali, poder introduzir um ou outro critério ou procedimento diverso, porém, parece-nos que quaisquer que eles fossem, o número de vozes críticas teriam idênticos argumentos. Efectivamente os níveis de formação dos professores – inicial e contínua - são muito idênticos. A formação pós-graduada, fruto das bonificações de progressão na carreira, abrange também aqueles que estão nos escalões mais elevados da carreira. Em síntese, a questão da competência dos avaliadores, seria sempre um problema a resolver. Apesar do enorme esforço efectuado, de formação em avaliação de desempenho dos professores, é fundamental que os directores das escolas, os

directores dos centros de formação, bem como a administração tenham em conta a necessidade de formar os avaliadores, sendo este um dos aspectos fundamentais da sua credibilização.

4. Na distribuição de serviço docente

No final de um ano lectivo e em fase de preparação do seguinte há sempre uma tarefa que se impõe a todos os directores de escola: a distribuição de serviço.

Em muitas escolas, o primeiro passo da distribuição de serviço é dado pelo conselho pedagógico na enumeração de alguns critérios, como sejam a continuidade pedagógica, a definição dos anos de escolaridade que funcionarão no turno da manhã e/ou da tarde, o curso que se irá abrir, o projecto que se irá dinamizar, etc. Num segundo momento, no âmbito de cada área disciplinar, ou departamento, cada docente, tomando por referência a sua componente lectiva, enumera as suas opções em termos de níveis, turmas a leccionar, preferências de horário, etc. A prática foi sendo de tal modo instituída que alguns programas informáticos de elaboração de horários, adquiridos pelas escolas, contemplam mesmo estas variáveis individuais.

Sempre que possível a elaboração do horário do professor pode ter em conta estas referências individuais, porém elas nunca se poderão sobrepor àquilo que são os interesses dos alunos e da escola.

A informação até aqui existente é algo que, muitas vezes, fica ao nível das impressões, daquilo que cada um pensa e da imagem que de si consegue transmitir. O simples gosto de um professor em trabalhar com determinado ano de escolaridade é, sem dúvida, um aspecto a ter em conta na distribuição de serviço, mas não deve ser o único. O gestor deve ter dados que lhe permitam concluir e analisar para além das impressões e dos gostos de cada um.

Independentemente dos efeitos da assiduidade dos docentes, tendo em conta o disposto no artigo 103º do ECD, é importante que o director olhe para a assiduidade de um docente, o questione e a tome em conta na sua distribuição de serviço. Se há um docente que sistematicamente falta num determinado dia a uma determinada hora, independentemente do motivo, é importante que o director o questione sobre isso e analisem possíveis formas de ultrapassar a questão. Uma situação destas com a mesma turma, em anos consecutivos, pode prejudicar um conjunto de alunos porque nunca se deu o necessário relevo a este tipo de informação, ainda que, por vezes, os encarregados de educação alertem para este tipo de situação.

Contrariamente ao que acontecia até aqui em que a assiduidade era analisada apenas numa perspectiva administrativa, no que relevava para efeitos de justificação ou injustificação, é importante questionar por que motivo um professor falta sistematicamente a uma determinada hora, ou a uma determinada turma, do mesmo modo que o director de turma questiona o alunos por que motivo falta sempre a uma mesma disciplina.

No planeamento do ano é também importante que se verifique quantas aulas determinada turma não teve, quantas aulas de substituição aconteceram nessa turma, quantas faltas de docentes foram substituídas por actividades de ocupação dos tempos lectivos ou por efectiva aula leccionada por um outro professor da mesma disciplina.

O próprio planeamento do processo de avaliação de desempenho tem implicações na distribuição de serviço docente que é necessário ter em conta. Identificar e prever tempos comuns para avaliadores e respectivos avaliados, prever tempos para reuniões, etc.

O funcionamento e resultados obtidos por equipas pedagógicas, entretanto constituídas, deve ser objecto de avaliação no final do ano lectivo e esta deve ser tida em conta na preparação do próximo. De acordo com os princípios inerentes à avaliação de desempenho, é importante que esta avaliação seja efectuada não apenas pelos próprios mas também por um observador externo à equipa que seja crítico, alguém que dinamiza, motiva e impulsiona o alcançar dos objectivos previstos.

5. No processo de avaliação de desempenho

Ao longo deste ano foi enorme o esforço de muitos docentes, avaliadores e avaliados, e de muitas escolas para organizarem o processo de avaliação com a máxima qualidade e rigor. As inúmeras horas de trabalho não corresponderam ao desejo e vontade de muitos para que todos os documentos estivessem perfeitos. Tal não seria possível, porque é necessário tempo de maturação, dúvidas e reflexão.

Tendo presente que qualquer processo de avaliação de desempenho terá sempre indicadores de medida e instrumentos de registo do que houver para observar, é importante que o director, na sua tarefa de planeamento, possa ir dedicando um olhar silencioso, atento e crítico para estes documentos da sua escola.

De igual modo, nos casos em que os docentes possam ter solicitado a intervenção dos encarregados de educação no seu processo de avaliação é fundamental não esquecer estes dados, ao nível da gestão e proceder a algum tratamento estatístico dos mesmos, lendo-os, procurando perceber ou identificar se existem razões que efectivamente justifiquem os receios por muitos, inicialmente, listados. Certamente que também aqui surgirão opiniões de não representatividade, de que se alguém pediu para ser avaliado pelos encarregados de educação é porque teria uma boa relação com os mesmos, sem que de tal se conclua que o contrário também é verdadeiro. É necessário olhar para os dados e reflectir sobre os mesmos.

6. Nos documentos de planeamento e de realização das actividades educativas

Ao nível do planeamento e da realização das actividades educativas é também importante iniciar uma reflexão sobre os documentos de planificação das mesmas. A sua simplicidade, operacionalidade e utilidade. Uma das acusações que por vezes era feita sobre o trabalho dos professores residia no pouco investimento neste trabalho de planificação, caricaturando-se dizendo que as editoras forneciam aos docentes materiais de planificação já uniformizados o que lhes permitia dizer que a planificação estava feita. É porém, importante perceber se as planificações são efectuadas tendo em conta as características específicas dos alunos se estão articuladas com as aprendizagens a fazer e com as competências a adquirir pelos mesmos.

7. Conclusão

Há um caminho que cada agrupamento/escola percorreu. Há reflexões que cada agrupamento/escola fez. Há temas e problemas que pela primeira vez foram debatidos e questionados com frontalidade no seio da escola. Há barreiras que foram quebradas.

Mesmo nos momentos menos bons, há duas tarefas que se impõem à gestão: incentivar os seus colaboradores e conseguir fazer das dificuldades um momento de crescimento.

A avaliação de desempenho é uma ferramenta de gestão que dá, desde já, os primeiros frutos. É este o desafio que aqui deixamos aos directores de agrupamento/escola. Aproveitemos as suas potencialidades analisando e reflectindo sobre dados e informação que de outro modo os gestores nunca teriam.

PARA UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO SOCIAL E CULTURAL

Domingos Fernandes
Universidade de Lisboa

Introdução

As escolas são instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e para o bem estar das pessoas, das organizações e das sociedades. É nas escolas que a grande maioria das crianças e dos jovens aprendem uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos. Por isso mesmo, têm que desempenhar um papel fundamental e insubstituível na consolidação de sociedades democráticas baseadas no conhecimento, na justiça social, na igualdade, na solidariedade e em princípios sociais e éticos irrepreensíveis.

Para muitos milhares de alunos, frequentar a escola é uma oportunidade única para romper com situações económicas e sociais desfavoráveis e precárias. Aprender deve, assim, constituir o primeiro propósito da vida escolar. Ensinar constitui outro incontornável propósito da escola que exige, da parte dos professores, a mobilização de uma significativa variedade de conhecimentos e competências.

Aprender e ensinar constituem, assim, dois complexos processos que deverão estar no cerne do trabalho pedagógico que se desenvolve em qualquer escola.

É fundamental que as aprendizagens estejam no cerne dos projectos das escolas e dos pensamentos e acções dos seus professores. Isto significa que é essencial que se analise e reflicta cuidadosamente acerca do que os alunos têm que aprender e saber fazer. É importante considerar as salas de aula como espaços privilegiados para a aventura de ensinar e de aprender a descobrir, a analisar e a interpretar fenómenos científicos, sociais, ambientais e tecnológicos, para que as crianças e os jovens aprendam a compreender o mundo em que vivem e a intervir crítica e responsavelmente na vida social.

Só assim as escolas poderão contribuir decisivamente para que a educação seja um bem público inestimável, geradora de coesão e de bem estar social.

As Escolas, os Professores, a Avaliação

Precisamos de escolas e de professores que vejam a avaliação e a prestação de contas às suas comunidades e à sociedade em geral, como uma oportunidade para reflectirem e, quiçá, repensarem, os seus projectos e as suas práticas.

Nestas condições, parece ser importante que, em cada escola, a avaliação seja um processo consensualizado, democrático e transparente de recolha de informação (credível e útil) relativa ao ensino, às aprendizagens, ao funcionamento das escolas e de todas as componentes do sistema escolar. A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar.

Nos últimos tempos tem-se constatado que ninguém defende que se mantenha o silêncio e a ignorância acerca do trabalho das escolas e dos professores. Parece assim que, na sociedade portuguesa, foi possível estabelecer um princípio fundamental: o da relevância da avaliação no processo de regulação e de melhoria das práticas pedagógicas e profissionais dos professores e educadores. É bom que assim seja pois, caso contrário,

- Como poderíamos transformar e melhorar as realidades sem que, verdadeiramente, as pudéssemos conhecer?
- Como poderíamos reconhecer o mérito e o valor de milhares de professores, credibilizando e valorizando o seu esforço e o seu trabalho?
- Como poderíamos apoiar e ajudar a desenvolver os que enfrentavam dificuldades?

Existem muitas razões para acreditarmos que as escolas podem fazer uma grande diferença na vida das crianças e dos jovens. Mas também sabemos que é muito exigente o trabalho necessário para que tal se torne realidade. Por isso, faz todo o sentido que o acompanhemos e que o analisemos pois só assim parece ser possível melhorá-lo.

As Escolas e os Sistemas de Avaliação dos Professores

A avaliação pode ser um poderoso meio de melhoria das práticas escolares. O problema está, por vezes, em considerar-se que qualquer avaliação é, em si mesma, uma coisa boa, sem cuidar de perceber que ela não substitui o trabalho dos professores, nem os esforços dos alunos, para vencer problemas de ensino e de aprendizagem. É preciso compreender que a avaliação, por si só, não resolve magicamente os problemas. Uma boa avaliação ajuda-nos a compreender melhor uma dada realidade e pode contribuir para a melhorar e para a transformar. Mas teremos sempre que saber utilizar bem os seus resultados e recomendações e saber reconhecer os seus limites.

Não podemos deixar que a avaliação se banalize no pior sentido e se transforme num mero procedimento de controlo burocrático-administrativo, em vez de um poderoso e exigente processo de regulação e de melhoria. E também é necessário garantir que os avaliadores não se transformem numa espécie de seres imaculados, acima de qualquer suspeita e de qualquer escrutínio… Sem quaisquer limites.

Estou bem ciente da necessidade de se prosseguir um sério esforço para que a avaliação do desempenho dos professores não se reduza a um mero processo rotineiro no pior sentido, sem quaisquer consequências positivas na vida das escolas, dos alunos e dos professores.

A concretização de qualquer sistema de avaliação dos professores é sempre um processo delicado e moroso que tem que ser gerido pela administração e pelas escolas com particular cuidado. Não é invulgar constatar que os professores se sentem ameaçados a vários níveis, nomeadamente no que se refere à sua autonomia, à sua dignidade profissional e aos seus direitos. É, por isso, importante que as escolas possam pensar livre, aberta, tranquila e aprofundadamente sobre a forma como pretendem organizar a avaliação dos seus docentes, antes de iniciarem a construção, mais ou menos desenfreada, de instrumentos de qualquer natureza, a maioria das vezes de questionável valor e utilidade.

Não há sistemas de avaliação à prova de todas as situações que só as práticas reais podem suscitar e evidenciar. Por isso, em qualquer contexto ou circunstância, é necessário criar condições para que se possa analisar e discutir o que de útil se pode fazer a partir de um dado sistema e perceber que é preferível avaliar bem do que avaliar muito.

É preciso que as escolas e os professores sejam realistas e modestos nas suas intenções avaliativas, tirando partido da margem de autonomia que o sistema lhe confere. Ou seja, em muito boa medida, as escolas podem determinar muito do que irá ser a avaliação dos seus docentes. E será bom que o façam com a noção de que é impossível avaliar tudo, que há coisas muito mais importantes do que outras e que se devem centrar no que é mais estruturante e fundamental.

Apesar de não existirem propriamente receitas para enfrentar todas as questões que a concretização de um sistema de avaliação sempre suscita, parece importante ter em conta que a transparência de procedimentos, através de uma cuidada (mas simples) definição de critérios, livremente negociada e aceite por todos os intervenientes, pode ajudar. De igual modo pode dizer-se que o ***rigor***, a ***adequação ética***, a ***exequibilidade*** e a ***utilidade***, são critérios que devem orientar todo o esforço de avaliação e que estarão muito dependentes dos níveis de participação e envolvimento dos professores e demais intervenientes no processo.

Em qualquer sistema de avaliação de professores há pelo menos duas lógicas que parecem incontornáveis. Uma, mais associada ao seu ***desenvolvimento pessoal e profissional***, que nos remete para uma avaliação de natureza mais formativa, com a participação dos professores em todos os momentos, e para uma relação contratual, não impositiva, entre o avaliador e o avaliado. Será uma avaliação contextualizada que incentiva os professores a apreciarem criticamente o seu próprio trabalho; ou seja, a produzirem uma auto-avaliação do seu desempenho. A outra lógica está mais centrada na ***responsabilização*** e na ***prestação de contas*** e, por isso, a avaliação terá uma natureza sumativa, orientada para medir a eficácia dos professores através de resultados e de objectivos mensuráveis e quantificáveis.

Articular estas duas lógicas é talvez uma das questões mais substantivas que as escolas terão que enfrentar. Trata-se de um problema que os professores conhecem bem no contexto da avaliação das aprendizagens dos alunos: conseguir que a avaliação formativa, para melhorar, se instale nas práticas escolares e que a avaliação sumativa não seja mais do que a necessária confirmação do sucesso do ensino e da aprendizagem.

Repare-se que, se a avaliação dos professores fizer parte integrante dos Projectos Educativos e das boas rotinas instaladas, não será provavelmente difícil que a avaliação formativa tenha um papel relevante e

que a sua articulação com a ***avaliação legislada***, de pendor mais sumativo, seja uma realidade naturalmente presente na vida das escolas.

Desta forma a avaliação será essencialmente uma oportunidade de desenvolvimento e de satisfação profissional dos professores, com importantes reflexos na qualidade do seu trabalho pedagógico e, consequentemente, nas aprendizagens dos alunos.

Considerações Finais

Melhorar a vida e o bem estar das pessoas, das organizações e das sociedades, isto é, contribuir decisivamente para a construção da justiça a todos os níveis e para a implantação de sistemas sociais e políticos plenamente democráticos, é também um dos mais prementes desafios às teorias, às práticas e às políticas de avaliação.

Se estivermos conscientes de que não podemos olhar para a avaliação de forma pouco crítica e pouco informada, podemos transformá-la numa importante alavanca de transformação e de melhoria da vida das escolas. E isto, como venho afirmando, significa mais e melhores aprendizagens, melhor ensino e melhores escolas. Significa melhor futuro para as crianças e para os jovens.

Nesta questão da avaliação dos professores sempre considerei que é muito importante pensar maduramente antes de agir e perceber que estamos perante um processo que tem que se ir construindo e consolidando com o tempo. Todos sabemos que os processos de transformação social e cultural não acontecem de um dia para o outro e também sabemos, da sabedoria popular, que devagar se vai ao longe...

O princípio está estabelecido e, ao que parece, todos o aceitam. E é importante que assim seja. É imperativo fazer da avaliação uma oportunidade de melhoria, de afirmação e de desenvolvimento profissional. Parece-me complicado para o futuro profissional dos professores se estes não se apropriarem da sua própria avaliação. Como um direito. Mas também como um acto deliberado e crítico de intervenção e de participação social e cultural.

SOBRE O TRABALHO DOCENTE E O TEMPO PRESENTE

Almerindo Janela Afonso
Universidade do Minho

Estes últimos anos foram tempos de grandes inquietações para a profissão docente. Isso não seria necessariamente mau se essas inquietações se tivessem constituído como uma oportunidade de reflectir, de forma sustentada, crítica e criativa, sobre os problemas e dilemas que atravessam actualmente a escola pública e, em decorrência disso, tivessem impulsionado um conhecimento mais mobilizador em relação a factores que vão repercutir cada vez mais no trabalho futuro dos professores, enquanto principais profissionais do campo educacional. Mas as mudanças em catadupa e o frenesim legislativo que as induziu e acompanhou não o permitiram de todo; antes pelo contrário, preencheram todas as *zonas de incerteza* (na acepção de M. Crozier), reocuparam todos os espaços e esgotaram todos os tempos (dos que restavam), criando, rapidamente, a sensação estranha e paradoxal de um *preenchimento vazio*. *Preenchimento*, pelas novas e diversificadas tarefas (muitas delas indiscutivelmente necessárias); *vazio*, porque muito desse trabalho surge fragmentado e não tem sentido para muitos actores educativos, ou seja, tornou-se, pelo menos em alguns casos, indutor de novas alienações em contexto escolar. Mas o incómodo das dissonâncias cognitivas emergiu e as vozes, inicialmente contidas, saíram à rua para expressar os mais diversos e heterogéneos desabafos (nalguns casos, certamente consensuais, noutros, estrategicamente convergentes). O certo é que alguma coisa começou a mexer quando os professores se deram conta que não deviam ser apenas destinatários passivos de todas as vontades (ainda que essas vontades fossem politicamente legitimadas). Produziram-se então novos e precários consensos e alteraram-se, conjunturalmente, alguns equilíbrios (nas relações) de poder (aos níveis micro, meso e macro). Entre perplexidades várias, leituras transversais, interpretações da legislação apressadas e diálogos cruzados, entre dar-o-dito-por-não-dito (nomeadamente em relação ao que alguns pensavam sobre o papel dos sindicatos) e tantas outras coisas, o que antes era, para alguns, a sedução da novidade da divisão do trabalho docente e da explicitação de desejadas hierarquias, tornou-se, talvez para a maioria, um sacudir de consciências e uma busca por mais informação, por mais reflexão, por mais compreensão, por mais apoio

intersubjectivo e colectivo (inclusive daquele que os sindicatos disponibilizavam). O que antes parecia um reactualizar inevitável de um modelo de avaliação profissional desgastado, depressa se tornou num novelo de expectativas contraditórias, de formulários ambíguos e de roteiros desencontrados – a razão mais próxima para o reacender da instabilidade emocional e de outras instabilidades. Por um lado, para o Ministério da Educação, devia ter ficar mais claro o que há muito se sabia: as reformas sem ou contra os professores não chegam a bom porto. Por outro lado, para muitos professores, devia ter ficado mais evidente a centralidade da reflexividade crítica e atenta (a profissão de professor não pode desenvolver-se fora de uma consciência profunda do que está a acontecer no mundo, na Educação, nas políticas nacionais e internacionais, despertando apenas e quando, tardiamente, se dá o choque com a realidade).

Para um sociólogo da educação que, com algum recuo analítico, procura perceber a complexidade da Educação, o sentido das políticas educativas e as teias do quotidiano da escola pública – lugares de onde procedem e se geram muitas das tensões, dilemas e desafios do exercício quotidiano da profissão –, tudo o que acabei de escrever é apenas uma forma possível de enunciação daquilo que considero serem exemplos recentes de transições perturbantes no campo educacional. Mas tudo isto se pode traduzir de outro modo, ou de um modo menos metafórico. Tendo em conta os caminhos percorridos e as conquistas efectuadas nas três últimas décadas, pós-democratização, estamos hoje perante uma situação que poderia ser caracterizada do seguinte modo: uma parte dos professores ainda não conseguiu consolidar, interiorizar e pôr em prática todas das dimensões estruturantes do que poderíamos designar de *profissionalismo da modernidade*, ou seja, o profissionalismo exigido como condição essencial para desenvolver uma acção científica e didáctico-pedagógica sustentadas e totalmente consequentes no contexto de uma escola pública inserida numa *sociedade industrial fordista* – aquela que alguns autores chamaram, há décadas, a "escola capitalista" (cf. Christian Baudelot e Roger Establet, 1971) – e, no entanto, estes mesmos professores, já começam a sentir que essa escola não existe mais, ou, pelo menos, é uma escola em profunda transição, dando se conta, por isso, que está em curso o desmantelamento dos pilares sociais e culturais (e a erosão dos princípios e missões) que sustentaram esse projecto de profissão e de escola *da modernidade.* Mais concretamente, a concepção *moderna* de profissionalismo – recriada, defendida e disseminada entre nós, nos anos oitenta e em parte dos

anos noventa, por autores de referência no campo (heterogéneo) das ciências da educação – assentava em alguns pressupostos básicos, entre os quais, podemos lembrar os seguintes: i) um percurso, com sucesso, durante uma escolaridade relativamente longa, de nível superior; ii) a aquisição e desenvolvimento de um "saber profissional complexo"; iii) o acesso a uma carreira legalmente enquadrada, definida e avaliada; iv) o direito a frequentar, sem constrangimentos, acções e cursos de formação contínua; v) a valorização da adesão a associações profissionais (não apenas sindicatos e não necessariamente ordens); vi) a defesa da criação colectiva de um código deontológico; vii) a interiorização e desenvolvimento de uma cultura profissional específica; viii) a partilha de processos sociais de construção colectiva de uma identidade profissional; ix) a preparação para assumir, interpretar e exercer a profissão com margens substantivas de "autonomia relativa"; x) o ter disponibilidade para prestar contas dentro de um modelo hierárquico, eventualmente com a participação de pares, mas regulado essencialmente por normas racional-burocráticas internas ao sistema educativo.

Apesar de todas as críticas a alguns dos postulados deste modelo, esta concepção de *profissionalismo da modernidade* foi capaz, apesar de tudo, de dar sentido a estratégias (também sindicais) bem sucedidas, como as que levaram à consagração legal de um estatuto de carreira, a um modelo de avaliação e de formação contínua e, mais recentemente, à elevação dos patamares de escolaridade para acesso ao exercício da docência em todos os níveis de ensino, ao mesmo tempo que foi capaz de induzir perspectivas de complexificação do saber profissional e propiciar discussões produtivas sobre as especificidades da profissão docente face a outras profissões. São, aliás, as especificidades próprias da docência que devem ser conhecidas por todos os professores e ser objecto de uma maior densidade analítica. Se isso acontecesse, impedir-se-ia que se disseminassem, acriticamente, lógicas de defesa de uma importação e reprodução miméticas de "modelos" de outras profissões – contrariando assim o que pretendem alguns sectores neocorporativos emergentes quando defendem, por exemplo, a criação de uma "ordem dos professores" como solução (mágica) para a erosão dos mecanismos de afirmação da profissão.

Se é verdade que muitas das dimensões profissionais tiveram, apesar de tudo, uma centralidade indiscutível na elaboração de políticas públicas para a docência e alimentaram a expansão da investigação

educacional, sobretudo aquela referenciada ao campo das ciências da educação e da formação, também é verdade que muitas outras, apesar de discutidas, não chegaram a ter qualquer tradução efectiva – refiro-me, por exemplo, à problemática do código deontológico (em sentido restrito), às questões da cultura e da identidade profissionais, à possibilidade de aderir a outros modelos de prestação de contas e de responsabilização, e à *autonomia profissional* que é, neste caso, uma das dimensões mais importantes para se poder falar da docência como profissão.

É justamente a questão da autonomia profissional que tem sido um dos alvos principais do cerceamento crescente que pesa sobre os professores e as escolas. A obsessão avaliativa indutora de novas formas de controlo, bem como, entre muitos outros factores, a erosão da missão tradicional da escola pública como lugar do *bem comum*, criaram algumas das condições propícias ao anúncio de um "novo profissionalismo" que parece ser, em algumas concepções pelo menos, a expressão alternativa mais eficaz ao suposto anacronismo das velhas categorias e dimensões profissionais da modernidade. O parodoxo, todavia, é que este "novo profissionalismo" parece ser novo apenas no que tem de pretensão para aumentar a eficácia e a eficiência da docência na lógica da produção de resultados (e na simultânea actualização e accionamento dos mecanismos de *violência simbólica*), mas é velho no que significa de 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.

O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, modificado e actualizado pelo Decreto-lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, foi antecedido por uma proposta ministerial inicial que imediatamente extravasou o âmbito do sistema educativo e que teve grande impacto na opinião pública – proposta a partir da qual surgiram e se confrontaram análises, explicações, contrapropostas e reacções amplas, heterogéneas e contraditórias da parte de distintos sectores sociais, sindicais, político-partidários, profissionais e da própria administração do sistema educativo, as quais oscilaram, consoante os casos, os actores e as circunstâncias, entre meros desabafos emotivos, de auto-comiseração ou opiniões passageiras de vitimação desculpabilizante, ou, mais frequentemente, entre a explicitação de esforços

de objectividade analítica, compromissos com a melhoria educacional, denúncia informada e ponderação realista de alternativas para a profissão, passando ainda, mais do que seria previsível, por discursos acusatórios (muitos deles completamente alheios às realidades educacionais) que acentuaram a injusta culpabilização e responsabilização (quase exclusiva) dos professores (e, em grande parte, também das ciências da educação) pela *situação* dos ensinos básico e secundário e pela falta de políticas duradouras e adequadas aos (supostos) desafios educativos contemporâneos.

Sobretudo no que diz respeito a estas últimas reacções e opiniões, as repercussões foram muitas vezes ideologicamente ampliadas, numa certa comunicação social, por *opinion makers* de quadrantes vários, certamente com ardilosas nuances e subtilezas, mas tendencialmente ao serviço da corrente dominante, não sendo, por isso, despiciendo que a sua capacidade persuasiva explique (pelo menos, em parte) muitas das pressões que pesaram sobre a acção dos sindicatos de professores na negociação com o Ministério da Educação, embora, perante constrangimentos vários e ventos desfavoráveis, estes tenham mostrado uma boa capacidade de mobilização, de resistência e de argumentação (que alguns já não esperavam), e sem as quais, aliás, o resultado final das negociações teria sido muito diferente e muito mais nefasto para o futuro da profissão docente.

No momento actual, atenuados os arremessos acusatórios, expiados alguns sentimentos de culpa de parte a parte e retomada a relativa estabilização do sistema, há que refazer estratégias para responder a uma nova política para a docência, em que é assumida a vontade de manter uma diferenciação profissional explícita, congruente com uma forma de incentivar a individualização de responsabilidades e percursos, apostada na produção e mensuração de resultados, e congruente com o accionamento de uma maior vigilância gestionária endógena (a de, pelo menos, alguns novos directores). Na prática, na base de uma hierarquização recente (a que nem sempre se chegou por mérito efectivo), uma nova e arbitrária divisão do trabalho docente instala-se podendo desprezar as competências concretas de muitos professores, os seus compromissos, envolvimentos e dedicações reais, a qualidade dos desempenhos e dos cargos assumidos anteriormente, as formações interiorizadas e recontextualizadas no quotidiano, os trajectos e projectos em construção…. Como se, por exemplo, ser *professor titular* fosse, doravante, garantia suficiente de qualidade nas práticas e nas

atitudes profissionais! Como sabemos, há, em todos os patamares da carreira, professores competentes e não competentes, dedicados ou desinteressados, lúcidos ou alienados, motivados ou desmotivados, profissionais ou meros executores. Por isso, é estranho que, sem um período de transição suficiente para concretizar adequadamente estas mudanças, algumas atribuições (que até vinham a ser, em muitos casos, muito bem desempenhadas por professores com menos tempo de serviço e até com mais formação do que os actuais titulares) sejam agora exclusivas desses *professores titulares*.

Mas um dos paradoxos maiores é que das funções de coordenação e supervisão "reservadas à categoria superior de professor titular" estão ausentes as funções de coordenação de turma (a *direcção de turma*), quando se sabe que esta é, e continuará a ser, com este ou com outro nome, uma das funções mais centrais e mais estruturantes da escola como organização educativa complexa, não apenas para "promover a cooperação entre professores" como, também, para atender a várias dimensões pedagógicas, motivacionais e relacionais que envolvem os alunos, a comunidade e as famílias, a prevenção dos abandonos e a promoção dos sucessos. Este paradoxo, que se traduz, por exemplo na 'exclusão' das directoras e dos directores de turma de um processo de diferenciação e de valorização de determinadas funções essenciais, há-de vir a ter consequências nefastas que, hoje, os objectivos mais economicistas não podem ou não querem perceber.

E a avaliação (que tem que ser assumida como uma processo normal em qualquer profissão) só pode ser construída de forma justa com o envolvimento sério e duradouro de todos os interlocutores envolvidos. Enquanto instrumento de melhoria da Educação e da escola, e de desenvolvimento pessoal e colectivo, a avaliação não pode deixar de assentar no reconhecimento de que os professores(as) são Profissionais com determinadas especificidades e que, para além disso, eles(as) exercem o seu trabalho em contextos de grande e crescente complexidade e ambivalência. Se o profissionalismo da modernidade está em processo de esgotamento, a transição para outro modelo de profissionalismo de futuro tem que ser uma oportunidade de a profissão se reinventar colectivamente. Neste contexto, a avaliação não pode, por isso mesmo, ser pensada à margem destas transições.

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E EMANCIPAÇÃO PROFISSIONAL

Flávia Vieira
Universidade do Minho

Estava sentado um dia em frente à máquina de escrever a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina soluçou e produziu *super-visão*. Subitamente, apercebi-me do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era a super-visão. O meu pensamento prosseguiu uma análise da *super-visão*. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente, pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com *super-visão* teria de possuir uma *visão* apurada para ver o que acontece na sala de aula. Em segundo lugar, precisaria de *introvisão*, para compreender o significado do que lá acontece, *antevisão* para ver o que poderia estar a acontecer, *retrovisão* para ver o que poderia estar a acontecer mas não aconteceu e *segunda-visão* para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade bastante complexa. [Stones, 1984: VII, traduzido]

Talvez possamos agora escrever acerca de uma 'superVisão', numa tentativa de expressar o potencial visionário das relações colegiais entre o professor e um elemento externo, do qual ambos podem beneficiar se ambos adoptarem uma postura educativa/indagatória. [Waite, 1995: 87, traduzido]

A noção de supervisão é frequentemente associada às ideias de inspecção, controlo e hierarquia, o que revela uma certa obsessão com o prefixo super-. Pelo contrário, as citações apresentadas, embora de modo distinto, colocam a tónica na visão, o que me parece essencial à compreensão do potencial transformador e emancipatório da supervisão pedagógica enquanto actividade de regulação critica de processos de ensino e de aprendizagem. A sua finalidade última será compreender e reconstruir a visão de educação que subjaz à pedagogia, e trabalhar pedagogicamente no sentido de aproximar essa pedagogia da visão que se defende. É neste sentido que poderá favorecer a transformação (dos sujeitos, das práticas e dos

contextos) como condição de emancipação profissional, num processo continuado de autonomização do pensamento e acção do(s) professor(es).

Colocando a tónica na visão, podemos conceber a supervisão como imaginação de possibilidades, implicando movimentos entre a prática como ela é e como pode (vir a) ser. Vejamos um exemplo no Quadro 1.

Quadro 1 - A superVISÃO como imaginação de possibilidades

1. O QUE FAÇO? *Descrever – Justificar*	**2. COM QUE IMPLICAÇÕES?** *Avaliar- Problematizar*
Sou eu quem decide sempre as actividades que os meus alunos devem fazer na preparação para os testes, preocupando-me em rever os conteúdos principais, embora reconheça que isso nem sempre vai ao encontro das dificuldades de cada um e me impeça de lhes dar um apoio individualizado. Acho importante rever os conteúdos que considero essenciais, mas raramente consigo que todos os alunos se sintam motivados, e isso deixa-me insatisfeita.	Estarei a ajudar os alunos da melhor forma ao dar a todos as mesmas actividades e ao obrigá-los a trabalhar ao mesmo ritmo? Não estarei a fomentar a sua passividade em vez de os responsabilizar pela resolução dos seus problemas? Se sou eu quem define as actividades, como sei que servem diferentes necessidades? E será que eles têm consciência dessas necessidades? Será que todos tiram proveito da aula de revisões? Qual é o meu conceito de aula de revisões? E o deles?
3. O QUE POSSO FAZER? *Identificar alternativas*	**4. COM QUE IMPLICAÇÕES?** *Avaliar – Problematizar*
Duas aulas antes do teste, posso levar os alunos a identificar as suas dificuldades, analisá-las posteriormente e oferecer na aula seguinte um leque actividades, de entre as quais os alunos realizarão escolhas em função das necessidades que detectaram, trabalhando individualmente ou com colegas. O meu papel será monitorizar o seu trabalho e dar-lhes pistas sobre como resolver os seus problemas, fornecendo-lhes uma chave para auto-correcção em casa.	Esta poderá ser uma forma de melhor ajustar as revisões às necessidades dos alunos, tornando a aula mais relevante e inclusiva, permitindo uma aprendizagem mais personalizada, individualizando mais o meu apoio e conhecendo melhor as suas dificuldades para futuros trabalhos de remediação, favorecendo deste modo uma aprendizagem mais autodirigida e uma avaliação mais justa para todos.

[Vieira, 2006: 35-37, adapt.]

Percebe-se neste exemplo um movimento de aproximação a uma visão de educação centrada nas necessidades de aprendizagem, supondo a participação activa dos alunos na definição do que lhes interessa fazer e porquê. É claro que a supervisão pode assentar noutras visões de educação mais tradicionais, mas então teremos de perguntar em que medida reproduz ou transforma as condições do ensino e da aprendizagem nas escolas, e em que medida domestica ou liberta os sujeitos. Esta é uma pergunta que raramente fazemos mas à qual não podemos escapar – trata-se de compreender quais são as *implicações* das

nossas opções. Podemos até defender que os alunos não devem ter voz activa no processo de aprender, mas então teremos de assumir que estamos a fechar o diálogo pedagógico no seu sentido mais lato, com tudo o que daí pode resultar. É muito simples: não se pode querer *dialogar pedagogicamente* com os alunos quando os *silenciamos* em tudo o que diga respeito à sua educação. E se não pudermos dialogar, qual é o nosso papel de *educadores*?

O meu segundo exemplo procura ilustrar a importância da visão de educação na definição de uma *direcção* para a supervisão e, por conseguinte, para a própria educação. Imaginemos uma turma bastante heterogénea, com níveis de participação muito desiguais. Imaginemos que queremos observar uma aula para analisar esta situação e poder alterá-la. Imaginemos, ainda, que para tal pedimos ajuda a um(a) colega e definimos com ele(a) um conjunto de aspectos a observar. Que aspectos? No Quadro 2 apresento duas hipóteses – que visão de educação traduz cada uma delas? Em que direcção caminhamos quando usamos uma ou outra?

Quadro 2 – Observação de aulas e superVISÃO

ASPECTOS A OBSERVAR NA AULA	
Hipótese A	**Hipótese B**
▪ Quantos alunos (não) participam na aula? ▪ Quando o fazem, é por sua iniciativa ou porque são directamente questionados pelo(a) professor(a)? ▪ Os que participam activamente respondem correctamente às questões colocadas? ▪ Os que não participam parecem atentos? ▪ O(a) professor(a) coloca questões aos mais calados? ▪ Estes respondem correctamente às questões colocadas? ▪ O(a) professor(a) ajuda os alunos que revelam dificuldades? ▪ Como reagem os alunos a essa ajuda? ▪ …	▪ São criadas oportunidades na aula para que todos possam participar? (por ex., há momentos de trabalho em pares/ grupos?) ▪ Os alunos têm espaço para trocar ideias/ opiniões/ dúvidas...entre si e com o(a) professor(a)? ▪ As actividades permitem respostas diversificadas em função de diferentes estilos e ritmos de aprendizagem? ▪ O(a) professor(a) valoriza todas as intervenções? De que modo? ▪ O(a) professor(a) certifica-se de que a linguagem utilizada (em explicações, instruções, questões, textos...) é acessível a todos os alunos? ▪ …

Na hipótese A, não se estabelece uma relação clara entre a participação dos alunos e as opções pedagógicas do(a) professor(a), como se pudéssemos compreender e alterar a primeira sem questionarmos as segundas. Pelo contrário, na hipótese B são essas opções que estão em causa: os espaços de participação efectivamente criados, a natureza das intervenções e actividades, e ainda a acessibilidade do discurso da aula. A visão de educação aqui patente evidencia a necessidade de desenvolver práticas inclusivas e centradas na aprendizagem (tal como no exemplo do Quadro 1), enquanto, na hipótese A, se valoriza um ensino conduzido pelo professor, onde a (falta de) participação dos alunos é relacionada sobretudo com técnicas de questionamento e o (des)conhecimento da "matéria". Evidentemente, usar uma ou a outra hipótese conduz-nos por caminhos diferentes, nomeadamente no que diz respeito à imaginação de possibilidades que transformem a situação de partida.

Recentemente, costuma ouvir-se dizer que a avaliação do desempenho dos professores implica um reforço da prática supervisiva, conduzida pelo professor individualmente (auto-supervisão) ou com outros (supervisão acompanhada). Eu diria que a supervisão pedagógica *não* pode ser ditada pela existência de mecanismos de avaliação do desempenho. Ela só pode ser ditada pela consciência profissional dos professores, pelo imperativo moral de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, pela necessidade de uma maior satisfação profissional, pela busca de uma visão de educação que faça das escolas lugares de esperança e de luta por sociedades mais justas e democráticas. Esta é a minha visão da supervisão: uma superVISÃO que é intrínseca a uma prática profissional reflexiva e que traduz, acima de tudo, aquém e além de qualquer reforma, um modo socialmente comprometido de viver a educação. Só assim faz sentido associar as ideias de *supervisão* e *emancipação*: quando esta representa um *interesse colectivo*, ao serviço do qual os professores supervisionam a acção educativa.

Referências bibliográficas

Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education - a counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.

Vieira. F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual d supervisão. In Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. S. (autoras). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago. 15-44.

Waite, D. (1995). Teacher resistance in a supervision conference. In Corson. D. (ed.). *Discourse and power in educational organizations.* Cresskill: Hampton Press, 71-87.

SUPERVISÃO INTERPARES, AVALIAÇÃO E AUTONOMIA PROFISSIONAL

Maria Alfredo Moreira
Universidade do Minho

"Pois é minha forte convicção que a supervisão, a própria escolarização, deve ter como projecto a libertação dos seres humanos, não a sua subjugação como no passado."
(Waite, 1995: 141, trad.)

Tal como tive oportunidade de o afirmar noutro local (Moreira, 2004) e na sequência da citação inicial, a função da supervisão em contexto pedagógico deve instituir-se como instrumento de emancipação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da acção profissional. Podendo ser a *supervisão* globalmente entendida enquanto actividade (teórica e prática) de regulação (reflexiva e largamente colaborativa) dos processos de ensino-aprendizagem-formação, ela coloca-se ao serviço de uma formação reflexiva crítica do professor e da autonomia do aluno (v. Vieira et al., 2006). A visão de educação que a sustenta deve ser aplicável a todos os participantes nestes processos, pois transversal e assente em ideais de uma sociedade democrática.

Neste enquadramento, a avaliação do desempenho profissional, realizada num contexto supervisivo interpares, deve visar, acima de tudo, a *melhoria do ensino e das aprendizagens* (Paquay, 2004), com impactos evidentes na formação do professor: identificar pontos fortes e os que necessitam de mudança prioritária, acompanhar o professor na definição das suas prioridades e fornecer os meios e os recursos para a melhoria. As funções desta avaliação, a fim de alcançar este objectivo, devem ser sobretudo formativas e de natureza desenvolvimentalista (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001), o que habitualmente requer que os professores determinem, implementem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional (Danielson & McGreal, 2000). Neste processo de supervisão, o professor tem de ser visto como um profissional auto-dirigido, ou seja, no pleno exercício da sua *autonomia profissional*, aqui entendida enquanto competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 43/44). A visão da educação que a sustém posiciona-a numa perspectiva social e política mais ampla, de autoria de um mundo colectivo e democrático.

Assim sendo, de que modo se (pode) coloca(r) a supervisão interpares, num contexto de avaliação de desempenho, ao serviço de um ideal democrático e de práticas de emancipação pessoal e transformação social? Só poderá assumir-se como tal quando serve algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objecto principal de análise e intervenção a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem-formação. Quando colocada ao serviço de um bem comum, a supervisão promove a crença do professor numa causa para além de si mesmo, através da sua consciencialização do modo como os profissionais se complementam e fortalecem mutuamente; simultaneamente, cada indivíduo deve ver-se como capaz de controlar a sua actividade docente, mostrando respeito e confiança nos outros e reforçando a acção colectiva (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001).

Num processo de emancipação (inter)pessoal e transformação social num contexto avaliativo, afigura-se-me crucial *dar voz* ao professor no processo de avaliação, mas também envolver o professor na avaliação *efectiva* do seu próprio ensino, ou seja, em processos de auto-avaliação que, de facto, tragam melhorias ao processo de aprendizagem dos seus alunos. É com esta finalidade que apresento, em anexo, uma proposta de auto-avaliação das práticas de avaliação das aprendizagens, desenvolvida em colaboração com Flávia Vieira (Vieira & Moreira, 2008). Trata-se de uma proposta de monitorização das práticas de avaliação das competências académicas e de aprendizagem dos alunos, que pode apoiar o professor na análise e melhoria das suas práticas de avaliação. Estando desenhada como instrumento de apoio à auto-supervisão, esta proposta pode e deverá ser implementada num contexto de supervisão interpares (quando aplicada e discutida com colegas), que dê lugar à audição da voz do professor e dos seus alunos, mas que respeite também as visões e perspectivas do(s) colega(s), potenciando todos os benefícios que o trabalho colaborativo poderá trazer. Assim estará o professor a incrementar o seu conhecimento sobre a avaliação que (pode) realiza(r), com impacto evidente na sua autonomia profissional.

Referências

DANIELSON, C. & McGREAL, T. (2000). *Teacher evaluation: to enhance professional practice*. Alexandria: ASCD.

GLICKMAN, C.; GORDON, S.P. & ROSS-GORDON, J. M. (2001). *Supervision of instruction: a developmental approach (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

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*. Paris: L'Harmattan.

MOREIRA, M.A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira; M.A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & I.S. Fernandes (orgs.), *Pedagogia para a Autonomia: reflectir e agir estrategicamente. Actas do 2º Encontro do Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia* (GT-PA). Braga: CIEd, pp. 133-147. (CD ROM)

VIEIRA, F. & MOREIRA, M.A. (2008). A avaliação do desempenho dos professores: instrumentos criados no GT-PA. In F. Vieira (org.), *Cadernos GT-PA 5*. Braga: Universidade do Minho, pp. 110-123.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M.A.; BARBOSA, I.; PAIVA, M. & FERNANDES, I.S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago.

WAITE, D. (1995). *Rethinking instructional supervision - notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.

Anexo

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL: AVALIAR A AVALIAÇÃO

A MINHA AVALIAÇÃO

PRÁTICAS, PROBLEMAS E ESTRATÉGIAS

(adapt. de Vieira & Moreira, 1993: 152-153)

O propósito desta ficha é orientar o professor no processo de monitorização da avaliação pedagógica através da verificação das suas práticas, consciencialização de lacunas/ dificuldades pessoais e identificação/ experimentação de estratégias de desenvolvimento da sua competência de avaliação.

(Pode-se usar uma escala de frequência ou simplesmente assinalar os itens considerados relevantes)

A. AS MINHAS PRÁTICAS: Quais são as minhas práticas de avaliação?

[Competência Académica: CAc/ Competência de Aprendizagem: CAp]

( ) Realizo a avaliação periódica da CAc dos alunos, nas componentes substantiva e processual

( ) Realizo a avaliação formativa da CAc/ CAp dos alunos para identificação de áreas problemáticas e resolução das suas principais dificuldades

( ) Solicito a participação dos alunos na avaliação da CAc/ CAp (auto-avaliação)

( ) Procuro envolver os alunos nas decisões pedagógicas pela reflexão conjunta sobre o processo de ensino/aprendizagem (o professor, a comunicação da aula, os materiais, os conteúdos...)

( ) Ajusto a minha actuação em função das avaliações realizadas

( ) Utilizo instrumentos variados na avaliação da CAc/CAp (testes, questionários, listas, grelhas de observação, listas de verificação...)

( ) Informo os encarregados de educação acerca da progressão dos seus educandos, procurando envolvê-los no processo de avaliação

( ) Procuro conciliar a avaliação da CAc com a avaliação da CAp, considerando-as na avaliação global dos alunos

B. OS MEUS PROBLEMAS: Onde se situam as minhas principais dificuldades?

( ) Falta de informação (sobre avaliação, áreas a avaliar, estratégias e instrumentos a utilizar...)
( ) Selecção de áreas/conteúdos a avaliar no domínio CAc/CAp
( ) Selecção/elaboração de estratégias/ instrumentos de avaliação da CAc/CAp
( ) Gestão da informação obtida (selecção, registo, *feedback* aos alunos, integração na avaliação global…)
( ) Envolvimento dos alunos no processo de avaliação (reacções adversas, resistência, incapacidade de avaliar, desinteresse…)
( ) Negociação com os alunos (gestão de opiniões, partilha das decisões, atribuição de responsabilidades...)
( ) Reajustes no ensino em função dos resultados da avaliação
( ) Envolvimento dos encarregados de educação no processo de avaliação
( ) Conciliação das actividades de avaliação com o programa oficial (objectivos e conteúdos)
( ) Gestão das tarefas de avaliação (aplicação de instrumentos, tempo, discussão de resultados...)

C. AS MINHAS ESTRATÉGIAS: Que estratégias experimentar para solucionar problemas?
( ) Procurar informação e reflectir sobre ela, usando-a de modo selectivo, gradual contextualizado ( ) Seleccionar áreas, conteúdos de avaliação em conciliação com as prioridades do programa, doseando as tarefas em função do tempo disponível, necessidades dos alunos... ( ) Experimentar diferentes áreas e estratégias de avaliação de ano para ano, começando por tarefas mais próximas das práticas habituais ( ) Realizar experiências com um nº limitado de alunos (uma turma) para validar procedimentos antes da sua generalização a grupos mais alargados ( ) Formar equipas de trabalho colaborativo na escola (identificação de áreas e estratégias de avaliação, elaboração de grelhas de registo, divisão de tarefas de leitura e de recolha de informação,…) ( ) Manter um contacto estreito com o director de turma e com os encarregados de educação ( ) Questionar as práticas e concepções pessoais, antes de solicitar aos alunos que as questionem ( ) Ouvir o que os alunos têm para dizer, procurando interpretar com eles as suas opiniões ( )Treinar os alunos nas práticas de avaliação, de modo progressivamente mais autonomizante começando por tarefas mais familiares e de utilidade imediata ( ) Explicitar aos alunos os propósitos da CCAc/CAp, de modo gradual e em estreita ligação com a prática ( ) Informar os alunos sobre as áreas avaliadas (o que é ler ou escrever, o que são estratégias de aprendizagem…) ( ) Promover tarefas de tipo colaborativo, recolhendo apenas informação estritamente necessária para um tratamento posterior ( ) Habituar os alunos a práticas de auto-avaliação em contexto não pedagógico como forma de monitorização autónoma da aprendizagem ( ) Fazer compreender aos alunos a importância da sua intervenção no processo de avaliação, através da valorização das suas prestações, informação acerca dos dados recolhidos e integração dos dados da auto-avaliação na avaliação global

PARA A SUSTENTABILIDADE AVALIATIVA DO PROFESSOR

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho

Introdução

Este texto é um testemunho muito pessoal sobre a avaliação docente em curso. Para lá do académico, nenhum outro interesse me motiva na escrita destas palavras, que exprimem proximidade e distância, isto é, uma ambivalência que nos coloca dentro da temática, por obrigação profissional, e que dela nos distancia, dado o peso excessivo de pensadores e oradores sociais que sobre a escola tudo pretendem saber.

Não se entrando na questão fulcral do *corpus* avaliativo, ou no objecto que define e caracteriza o objecto da avaliação docente, focalizam-se, neste artigo, três questões essenciais: necessidade da avaliação; centralidade da avaliação na escola e na sala de aula; modelos de avaliação. Para cada um dos pontos é identificada uma questão crítica, que não é mais do que uma constatação do modo como o processo tem sido equivocamente implementado.

O imperativo da avaliação docente

No decurso da minha carreira académica, apenas três vezes escrevi sobre avaliação docente, ainda que tenha abordado a temática de modo indirecto noutros textos, quer sobre formação de professores, quer sobre currículo e avaliação.

A partir da releitura que fiz desses textos (Pacheco, Blanco & Silva, 1989; Pacheco, 1996; Pacheco & Flores, 1999), não posso deixar de reconhecer a perplexidade pelo simples facto de a avaliação docente ser um assunto tão problemático, à volta do qual existe um dissenso generalizado. Aceitando que a temática *per se* é complexa, e jamais poderá corresponder às expectativas de todos, porque avaliar é decidir, julgar e diferenciar, torna-se possível fazer da avaliação do professor uma prática social e profissionalmente aceite, sendo obrigatório falar no sentido da sua imperiosidade.

Constando da Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 36º, Lei n. 14/86), sendo definida no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n. 139-A/90; Decreto-Lei n. 15/2007), e tendo sido regulamentada duas vezes na década de 1990 (Decreto Regulamentar n. 14/92; Decreto Regulamentar 11/98), a avaliação do professor é apresentada, nos finais da década de 2000 (Decreto Regulamentar n. 2/2008) como uma medida política totalmente nova no sistema educativo, como se o passado não tivesse existido.

E como o passado existe, será conveniente recordar a Circular n. 367, de 11 de Março de 1932, enviada pelos serviços centrais aos reitores dos liceus portugueses sobre o que deveria ser a apreciação do serviço docente, na medida em que " para alguns reitores, são muito bons todos ou quase todos os professores do seu liceu; para outros são todos bons; raros são os que estabelecem diferenças, dentro do liceu, de professor para professor".

Convém relembrar, ainda, que durante décadas os professores foram "avaliados" pelos reitores, coadjuvados, pela reforma de 1947 (Decreto-Lei n. 36 507), pela inspecção, já que sem este organismo não seria possível "conhecer e fiscalizar o serviço docente e graduar e classificar os professores segundo os seus verdadeiros méritos".

Sendo necessária a avaliação do professor no sistema educativo, mais ainda quando globalmente se aceita como válida a existência de uma cultura de avaliação, que deve intersectar todas as suas componentes e todos os seus decisores, o modo como é realizada merece uma discussão específica, inovando-se no presente com a aprendizagem do passado.

Muita da conflitualidade existente nos dias de hoje não tem a ver com a rejeição da avaliação por parte dos professores, e isso seria um erro crasso se correspondesse à realidade, pois colocaria em causa a sua credibilidade profissional, mas com a divisão dos professores em duas categorias (titulares e não titulares), e sobretudo com o modo como este mesmo processo foi implementado. Digamos que é a montante da regulamentação da avaliação que se encontra a génese do problema, não tendo sido utilizada a argúcia dos então reitores para impedir a diferenciação dos professores, responsável pela criação administrativa do que pode ser o professor mais qualificado. Aliás, nos ensinos básico e secundário, em que se está perante uma educação tendencialmente básica e obrigatória, é questionável diferenciar os professores por lógicas e critérios

administrativos. É certo que a promoção do docente está ligada à sua avaliação, podendo existir outros critérios para definir a progressão, geralmente dependente de critérios mais administrativos.

Se a montante não existissem tais problemas, agudizados pela frase "perdi os professores mas ganhei os pais e a população", proferida do lado de dentro do Ministério da Educação, teriam sido evitados tantos e tantos protestos, moções e textos de professores (e de outros intervenientes), para quem a avaliação se transformara num assunto técnico, bem distante das possibilidades de ser implementada em condições minimamente satisfatórias em termos do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esta argumentação é legitimada pelas sucessivas alterações do Decreto Regulamentar, tendo-se acentuado a distância, passível de ser medida por eras geológicas, entre as intenções iniciais e a realidade presente.

A centralidade da escola e da sala de aula

Qualquer modelo de avaliação docente necessita de uma constante legitimação dos seus destinatários, reconhecendo-o não só como suporte do seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também como fonte da sua credibilização social. Se não há professores fora da escola e fora da sala de aula também não pode existir avaliação docente que não tenha como centro a relação profissional e a relação pedagógica.

No texto que escrevi em tempos sobre alguns consensos na avaliação do professor (Pacheco, 1996), coloquei a seguinte interrogação: "Será que as escolas têm neste momento a maturidade para se tornarem elementos críticos do seu próprio desenvolvimento institucional?"

Passados 13 anos, a resposta é sim, depois de mais de uma década de aprendizagem organizacional sobre os órgãos intermédios de gestão e supervisão, muito dinamizados a partir da criação, em 1992, dos departamentos curriculares. Nos anos que se seguiram, as políticas educativas e curriculares têm focalizado a responsabilização das escolas pelos projectos, o que não significa a consagração da autonomia curricular, sempre adiada ou ignorada, pelos resultados escolares e pela adequação do currículo nacional à dimensão local.

Pressupondo-se que a escola é a base da descentralização das medidas provenientes da Administração central, e que toda a lógica de acção da escola passa pelo sucesso dos alunos, cada vez mais avaliados por

procedimentos comparativos a nível internacional e nacional, o departamento curricular deveria ser o centro da avaliação docente, num trajecto que envolve a aprovação de critérios e procedimentos pelo Conselho Pedagógico e a recolha de dados tanto na sala de aula como nos demais órgãos da escola. Por isso, a avaliação centrada na escola reconhece-se como legítima, pois o professor deve ser avaliado no seu contexto profissional, não sendo possível colocar-se de lado a centralidade da sala de aula.

Ao eleger-se o departamento curricular como dispositivo organizacional da avaliação docente, o seu coordenador torna-se num dos principais avaliadores, sendo necessário, para lá da dotação de competências, criar-lhe as condições profissionais para o exercício da sua actividade profissional.

É precisamente neste aspecto que está o segundo ponto crítico do actual modelo de avaliação, pretendendo-se que o coordenador acrescente às suas funções mais uma – a de avaliador - sem terem sido contempladas outras condições organizacionais e curriculares.

Na gramática escolar, o coordenador de departamento é mais um par e menos um avaliador, sendo esta realidade perceptível pelo acompanhamento da prática lectiva que não se faz, apesar de estar prevista (Pacheco, 2008).

Colocar nas novas funções do coordenador as tarefas de avaliar os professores do seu departamento em todas as disciplinas, mesmo quando os departamentos correspondem a um aglomerado de áreas de docência, sem criar uma equipa responsável pela avaliação, pois observar uma aula a uma determinada disciplina exige conhecimentos desse campo de conhecimento, é um processo de deslegitimação profissional do acto de avaliar, principalmente quando nos critérios de avaliar forçosamente tem de estar o domínio dos saberes de uma dada especialidade do saber.

Este é, de facto, um grão de areia bem grande no modelo de avaliação, e que mesmo retirado, ou suavizado, ou apenas previsto para certas situações, constitui um foco contínuo de descredibilização. Porém, a avaliação docente não pode ficar reduzida à vertente organizacional, tornando-se imprescindível que o conhecimento do professor sobre contextos curriculares, sobretudo o que diz respeito à gestão da sala de aula, seja inserido nas dimensões avaliativas.

Neste caso, a sala de aula é o centro nevrálgico da avaliação, não sendo possível ignorar esta realidade, a não ser que se pretenda prosseguir com o modelo administrativo que funcionou, sem conflitos, de

1992, se este intervalo for identificado pelos anos de publicação dos decretos regulamentares. Na prática, reconheceu-se que tudo se "torna mais fácil e administrativo se a avaliação ficar no interior da escola, fechando as fronteiras de participação a outros avaliadores, inclusive aos que habitam, por razões várias, no edifício escolar" (Pacheco & Flores, 1999, p. 188).

Modelos de avaliação

Os modelos são elaborados e implementados em função das finalidades que forem formuladas para a justificação da avaliação docente. Se a avaliação do professor for considerada uma variável técnica, o modelo a aplicar consiste num processo burocrático, em que facilmente são inventariados, por exemplo através de listas de verificação, critérios largamente consensualizados, sendo a sua aplicação não conflituosa e não dispendiosa.

Mais do que uma questão de estatuto e de critério administrativo, a avaliação do professor é uma necessidade institucional, profissional e pessoal, alicerçando-se na diversidade de critérios e avaliadores, na pluralidade metodológica e na dimensão formadora. Se o objectivo último da avaliação do professor é o de contribuir para a qualidade do sistema educativo, fomentando práticas de aprendizagem organizacional e profissional, bem como práticas de melhoria do sucesso das aprendizagens, o modelo administrativo, ou burocrático, apenas atende a questões de pragmatismo escolar, facilmente enredadas por intervenções técnicas dos professores e pela vontade de a Administração atingir resultados, independentemente dos processos de aprendizagem.

Pelo contrário, se o objectivo da avaliação persistir na busca da profissionalidade docente (Estrela, 2001), integrando dimensões do contexto profissional e do desenvolvimento pessoal, o modelo constrói-se numa multiplicidade de critérios, definidos tanto pela Administração, quanto pelas escolas e pelos professores, sendo para isso fundamental que tais critérios sejam explicitados e comummente definidos, sem que o processo de avaliar se transforme no cumprimento de um ritual administrativo, como tem acontecido na realidade portuguesa.

A escolha de um modelo formativo não significa a exclusão da dimensão de certificação, se bem que as resistências dos professores a qualquer tipo de diferenciação seja um obstáculo enorme, e que em nada

contribuem para a qualificação da sua profissão, devendo estar integrada noutras dimensões que tornem possível a avaliação de questões que dizem respeito à sua formação.

Não sendo fácil a avaliação do professor, a escolha de possíveis modelos de avaliação far-se-á em função de princípios concretos, dos quais se destacam o da exequibilidade.

Por mais diversos que sejam os modelos, de acordo com os seus fundamentos conceptuais e metodológicos, a avaliação do professor deve adaptar-se a uma realidade concreta, contendo um diagnóstico do que pode ser possível realizar-se em função das variáveis que são identificadas. Ainda que a afirmação seguinte necessite de ser mais fundamentada, existem indícios que apontam para a tentativa de aplicar um modelo sem *sustentabilidade avaliativa*[1].

O modelo previsto foi sendo cerceado nos seus procedimentos gerais e específicos, originando uma série de incongruências que seriam facilmente ultrapassadas se alguns aspectos de aplicabilidade tivessem sido previamente considerados, sem estar dependente da imediaticidade política. Este é o terceiro ponto crítico do actual modelo, em que tudo se quis fazer rapidamente, sem atender à complexidade das escolas e às suas regras de funcionamento. Nenhum modelo de avaliação pode funcionar correctamente quando dele resulta o incremento do trabalho burocrático, com a sobreposição do tempo administrativo face ao tempo pedagógico, naquilo a que se chama a *funcionarização do professor*, que se processa através da sua desprofissionalização e despolitização.

Não sendo fácil avaliar os professores, também não é fácil implementar um modelo que requer tempo, formação e experimentação. A disseminação de medidas de políticas educativas em Portugal faz-se pela letra do normativo e raramente se faz pela avaliação de experiências no terreno das escolas. O tempo político das decisões joga-se na procura rápida de soluções, nem sempre congruente com mudanças que exigem paciência, tempo e profundidade. É neste sentido que utilizamos a noção *sustentabilidade avaliativa*.

[1] Se bem que os autores não apliquem o termo à avaliação, esta noção é, em parte subsidiária das ideias de Andy Hargreaves e Dean Fink, 2007, quando falam da liderança sustentável.

Referências bibliográficas

Estrela, Maria Teresa (2001): Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48.

Hargreaves, Andy, & Fink, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José A, Blanco, Elias, & Silva, Bento (1989). A avaliação do professor. *Revista Portuguesa de Educação* , 1 (2), 89-101.

Pacheco, José A. (1996). A avaliação do professor: alguns consensos. *Noesis*, 38, 24-25.

Pacheco, José A. (org.) (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José A., & Fernandes, Maria Assunção (1999*). Formação e avaliação de professore*s. Porto: Porto Editora.

PARA UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DOS "MODELOS" DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Eusébio André Machado
Escola Secundária/3 Tomás Pelayo/CiEd-UMinho

1. Introdução

Nos últimos tempos, a propósito do regime de "avaliação do desempenho do pessoal docente" (Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 Janeiro), o conceito de "modelo" tem sido tão usado (e abusado) pelos vários intervenientes que se torna pertinente colocar, desde logo, a questão radical: de que falamos quando falamos de "modelos" de avaliação do desempenho docente (ADD)? Ou, de um modo mais específico, o que são "modelos de avaliação"? Uma brevíssima revisão da literatura sobre o assunto, permite recensear três características fundamentais:

a) ***a abstracção***:

- os "modelos" são definidos, de um modo geral, como construções abstractas, sem conteúdo normativo explícito, através das quais se pretende mostrar "a maneira como um avaliador conceptualiza e descreve o processo de avaliação" (Madaus & Kellaghan, 2000, p. 20);

b) ***a polissemia****:*

- os "modelos" adquirem um significado diferente conforme, por exemplo, o campo epistemológico em que nos situamos: no caso das ciências da natureza, o "modelo" é uma representação reduzida da realidade no sentido de um "modelo matemática", isto é, é um modelo-produto; nas ciências humanas, modelo é sinónimo de "esquema" no sentido de resumo de um discurso; nas ciências da educação, a palavra modelo surge como uma construção figurada da própria realidade;

c) a regulamentação:

- os "modelos" funcionam como uma "norma", subjacente à qual estão sempre opções axiológicas, políticas e epistemológicas. Neste sentido, nenhum "modelo" será neutro; pelo contrário, transporta uma visão do mundo que se propõe concretizar e dar forma. Como referem Bonniol e Vial,

> *"Pensar em um modelo* é – pelo menos na avaliação – utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes." (2001, p. 11)

Tendo em conta estas características, sustentaremos neste artigo uma tipologia através da qual são descritos e perspectivados dois "modelos" de ADD: **os modelos externalistas** que assentam num dispositivo de avaliação exterior ao contexto de desempenho, sendo aplicados de fora para dentro**; os modelos internalistas** que se baseiam num dispositivo de avaliação emergente e imanente ao contexto de desempenho, tendo, dentro de determinados limites, um carácter instituinte.

Esta tipologia não é de natureza indutiva, uma vez que não houve uma preocupação de realizar uma sistematização comparativa e integradora de vários "modelos" existentes, embora tenhamos tido em consideração alguns trabalhos de referência (*e.g.*, Paquay, 2004). Como todas as tipologias, estamos perante um elevado grau de abstracção, com um carácter "ideal" no sentido weberiano, cuja pregnância decorrerá, sobretudo, da capacidade de se configurar como um referencial de decisão e de avaliação das opções de política educativa.

2. Modelos de avaliação do desempenho docente: uma perspectiva crítica

2.1 Modelos externalistas

a) Características

Os modelos externalistas de ADD, suportados num paradigma objectivista (Rodrigues, 2006), baseiam-se no pressuposto central da "exterioridade" política, epistemológica e avaliativa, sendo subsumíveis nos dispositivos de "avaliação externa" das escolas:

- do ponto de vista político, a "exterioridade" é o garante do controlo da administração, a qual, efectiva e simbolicamente, afirma o seu poder de vigilância do sistema, mesmo que se trate, como acontece em muitos casos, de modelos de organização do sistema educativo assentes na "autonomia" das escolas;

- no plano epistemológico, a "exterioridade" é a condição de uma tecnicidade objectiva e neutra, funcionando, assim, como um dispositivo "ideológico" de legitimação perante os avaliados, os quais acabam por ficar na qualidade de "objectos" silentes perante um processo "ex-machina";

- no que respeita à dimensão avaliativa, a "exterioridade" sustenta o carácter "técnico" quer dos avaliadores, quer dos instrumentos e referenciais utilizados, como se, a partir de um golpe tecnocrático, fosse possível produzir juízos de valor sem valorar, ser subjectivo com objectividade e transformar um olhar sobre a realidade numa visão pan-óptica (Foucault, 1983; Rorty, 1998).

Do princípio de exterioridade decorrem três características centrais deste modelo:

- os avaliadores são exteriores, tendo o estatuto de "peritos" dotados de uma legitimidade hierárquica;

- os referenciais de avaliação são tendencialmente universais, sem discriminação contextual e não decorrem de processos negociais;

- os métodos e os instrumentos são uniformes, valorizam os produtos e seguem uma lógica mais sumativa.

b) Vantagens

Uma das principais vantagens dos modelos externalistas reside na garantia de uma aparente eficácia do processo. Com efeito, dada a ausência de intervenção dos avaliados, quer seja na negociação, quer seja na construção do processo, a operacionalização é pouca sensível à contingência dos contextos, desenrolando-se segundo lógicas mecanicistas e tecnocráticas a partir de uma certa reificação da realidade a avaliar. Neste sentido, os modelos externalistas baseiam-se nos pressupostos do determinismo social, segundo o qual, como acontecia no paradigma da ciência moderna, as mesmas causas, sob as mesmas condições, produzem necessariamente os mesmos efeitos.

Por outro lado, os modelos externalistas apresentam um dispositivo que, *a priori*, legitima a avaliação, inibindo as dúvidas relativamente ao poder hierárquico e técnico dos avaliadores, bem como em relação aos instrumentos e referenciais que são utilizados. No limite, este modelos podem suscitar uma reacção difusa, com pouca acuidade, orientada mais para as opções de política educativa do que para o próprio processo de ADD.

Uma outra vantagem, que encontra um significativo acolhimento nas agendas reivindicativas mais diversas, é a de possibilitar uma justiça "igualitária", fazendo com que todos sejam tratados da mesma forma.

Como acontece com o nosso sistema educativo, trata-se de uma concepção de justiça que assenta numa tradição de regulação burocrática e centralizada que contraria, no entanto, os propósitos de uma justiça mais relativista e equitativa, na linha de alguns contributos significativos do pensamento contemporâneo (Rawls, 1997; Rorty, 1990; Waltzer, 1999).

c) Desvantagens

Quanto às desvantagens, os modelos externalistas, pela sua própria natureza, revelam pouca sensibilidade aos contextos e ao "local", segundo uma herança de regulação política e social muito ligada a emergência do estado moderno (Santos, 1994, 2000), no qual as forças centrípetas de poder tendiam para a uniformização e para a centralização. No actual contexto, face à emergência de um conjunto de "modos regulação local da escola" (Barroso, 2006), mesmo que às vezes mais retóricos do que reais, a descontextualização dos processos corre sérios não só de rejeição por parte dos actores, mas também de inoperacionalidade e de ineficácia. No caso da ADD, estas questões ainda se tornam mais pertinentes se considerarmos que se trata de um processo que está ancorado em contextos sociais, em projectos e em referentes com um significativo grau de especificidade.

Outro problema que os modelos externalistas colocam é a sua fraca legitimidade profissional, consubstanciando uma "regulação burocrática" da profissão docente. Em bom rigor, como assinala Hutmacher (2004), este modo de regulação está relacionado, sobretudo, com um poder cuja principal característica é a exterioridade do controlo do saber profissional e das condições materiais e sociais do exercício da profissão. Neste sentido, os modelos externalistas opõem-se às lógicas de auto-regulação profissional, suscitando reacções relativamente à ausência de legitimidade técnica e política e favorecendo a consolidação da "organização da hipocrisia" (Brunsson, 2006).

Acrescentaríamos ainda outra desvantagem dos modelos externalistas, a qual, de resto, decorre directamente das que identificámos anteriormente: a débil capacidade de indução reguladora das práticas e dos desempenhos profissionais. Embora a sua legitimidade burocrática "obrigue" a mudar, sob pena da não-conformidade normativa, os modelos externalistas revelam sérias dificuldades em produzir informação clínica, com a qual os actores possam compreender e mudar, de um modo substancial e genuíno, as suas práticas.

Pelo contrário, devido à sua falta de legitimidade profissional, pode ter um efeito paradoxal: legitimar o próprio "conservadorismo" profissional.

2.2 Modelos "internalistas"

a) Características

Os modelos internalistas de ADD, por seu turno, apresentam como princípio basilar a "internalidade" política, epistemológica e avaliativa, o que os aproxima dos dispositivos de "avaliação interna" das escolas e dos pressupostos de um paradigma "subjectivista" de avaliação (Rodrigues, 2006):

- no plano político, a "internalidade" surge, à partida, como a principal forma de legitimação do processo, garantindo, por um lado, o desenvolvimento de mecanismos relativamente autónomos de participação consensualizadora e, por outro, a fundamentação das opções técnicas em referenciais imanentes e instituintes decorrentes de uma alegada "política" da escola;

- na dimensão epistemológica, a "internalidade" assume as críticas pós-modernas ao cientismo positivista, considerando a intersubjectividade como condição constitutiva de qualquer acto de conhecimento e admitindo uma flexibilidade dos critérios tradicionais de cientificidade, o que permite a produção de conhecimento de natureza ideográfica e qualitativa;

- no que toca à avaliação, a "internalidade" radica em modelos de inspiração hermenêutica e/ou cognitivista (Bonniol & Vial, 2001; Guba & Lincoln, 1989), nos quais a necessidade de produção de "sentidos" para a acção surge como principal objectivo, fomentando, desse ponto de vista, a inter-reflexividade e, sobretudo, a auto-reflexividade sob a forma de dispositivos de "auto-avaliação" considerados, ao fim e ao cabo, como a única forma legítima de avaliação.

Do princípio da "internalidade" resultam três características centrais deste tipo de modelos:

- os avaliadores são internos, possuem um vínculo de participação directa no contexto e apresentam um estatuto paritário;

- os referenciais de avaliação são particularizados, apresentam um grau elevado de discriminação contextual e decorrem de processos negociais internos;

- os métodos e os instrumentos são diversos, valorizam os processos e seguem uma lógica mais reguladora.

b) Vantagens

De entre as vantagens destes modelos, deve destacar-se, desde logo, as potencialidades que possuem no que respeita à promoção da participação e da negociação. Aceitando-se o princípio da relativa imanência do processo, é imputada à escola a responsabilidade das principais decisões "políticas" e "técnicas", as quais, apesar dos modelos de decisão adoptados e dos "estilos de liderança", carecem sempre de uma legitimação formal e informal com base em processos de consensualização interna. Neste aspecto, pela sua pulsão marcadamente democrática, os modelos internalistas são também aqueles que mais facilmente geram entropia, "angústia" e, até, bloqueios no processo decisional, o que não é mais do que o reverso da moeda das opções ético-políticas adoptadas.

Por outro lado, os modelos internalistas, em princípio, são aqueles que possuem mais legitimidade profissional, no sentido em que adoptam processos de regulação intra-profissionais, reconhecendo apenas aos pares e aos próprios o estatuto científico, técnico e profissional para a avaliação do desempenho. Deste ponto de vista, mais do que o juízo sancionatório ou controlo profissional, estes modelos acentuam a função reguladora e, sobretudo, auto-reguladora da avaliação dos docentes, aos quais é reconhecida uma elevada autonomia profissional e científica. É por isso que os modelos internalistas apresentam grandes dificuldades em servir, ao mesmo tempo, como instrumentos de "gestão das carreiras" com base em critérios meritocráticos e de "selecção dos melhores".

Uma vantagem dos modelos internalistas que também deve ser destacada é a sua maior capacidade de resposta às actuais exigências de equidade, permitindo tratar de forma diferente o que é diferente, embora não se deva escamotear os perigos do relativismo que tudo legitima. Com efeito, estes modelos consideram que a avaliação do desempenho tem um carácter contextual, na medida em que as realidades de exercício da profissão são o resultado da intersecção de múltiplos de factores que variam de escola para escola. Neste caso, promove-se uma justiça avaliativa que pressupõe o carácter contingente dos referenciais de avaliação do desempenho: não há referenciais válidos para todos e para sempre (Figari, 1994).

c) Desvantagens

Recenseando as principais desvantagens, dir-se-ia que os modelos internalistas, dado o seu carácter imanente e instituinte, suscitam uma complexidade de procedimentos, uma diversidade de actores e uma certa entropia decisional, o que exige organizações escolares política, técnica e socialmente consolidadas, sob pena de redundar numa ”desorganização” tal que a avaliação se torna o principal obstáculo ao próprio desempenho docente. Por isso, correndo o risco de serem vítimas do seu próprio sucesso, os modelos internalistas podem ser tão ricos nos “processos” que acabam por não apresentar quaisquer “produtos”, tornando a avaliação um fim em si mesmo e um processo tão absurdo como sucede com os modelos externalistas.

É neste sentido que se pode dizer, em função de determinados paradigmas organizacionais, que estes modelos apresentem uma fraca legitimidade burocrática que põe em causa os desejos de “eficácia” e de “eficiência” das organizações. A montante, surgem problemas de legitimidade dos processos e dos intervenientes, face uma relação difusa de poder e uma autonomia que se confunde com anomia; a jusante, emergem questões relacionadas não só com a operacionalização da acção, mas também com a ausência de regras universais que garantam uma percepção da avaliação como um acto axiologicamente neutro, objectivo e “justo”.

Para concluir, diríamos ainda que os modelos internalistas acarretam uma desvantagem que não deve ser escamoteada: a legitimação do particularismo. Com efeito, na sua acepção extrema, legitimando os referenciais mais particulares e específicos, estes modelos poderão servir para justificar tudo o que deveria ser mudado, sendo, assim, uma forma enviesada e paradoxal de promover a própria cristalização das práticas. A ausência do princípio da alteridade, que deve ser um princípio estruturador de qualquer processo avaliativo, pode condenar a avaliação do desempenho a um processo meramente solipsista, pouco indutor da colaboração e da reflexão dialógica, condições julgadas fundamentais para o desenvolvimento profissional docente.

3. Uma nota final

Tendo em conta este referencial teórico, é possível dizer que o actual regime de "avaliação do desempenho do pessoal docente", no que respeita às suas opções essenciais e estruturais, se aproxima de um modelo internalista, até com algum grau de radicalidade em determinados aspectos: o estatuto interno e paritário dos avaliadores, o recurso privilegiado a "referentes" internos, a contextualização do desempenho ("objectivos" e "resultados") e a construção endógena de "instrumentos".

Neste sentido, tem um conjunto de potencialidades que lhe permitiria, à partida, responder a algumas das exigências consensualizadas entre os vários agentes educativos, entre as quais destacaríamos a "regulação profissional" da actividade docente, o incremento do "trabalho colaborativo" e a consolidação das lógicas de "autonomia das escolas".

Do nosso ponto de vista, estes aspectos constituem o cerne das decisões de política educativa que hoje estão em causa, pelo que deveriam ser objectivamente separados de outros aspectos acessórios relativos ao processo de operacionalização de qualquer "regime de avaliação do pessoal docente". Caso contrário, em nome de aspectos contingentes que carecem de reformulação, podemos estar a condenar os aspectos essenciais que merecem ser salvaguardados.

Obviamente, não se pode escamotear que a opção por um regime de ADD de natureza radicalmente internalista acarreta uma série de riscos que, no caso do sistema educativo português, rapidamente se tornou evidente: a dificuldade de legitimação dos avaliadores, a indução de entropia na "organização" (vulgo "burocracia") e, sobretudo, a deriva tecnicista e quantitativista em relação ao processo e aos instrumentos de avaliação.

Daí que, julgamos, se deva considerar a hipótese de soluções híbridas, menos dicotomizadas entre o "externo" e o "interno", através das quais seja possível introduzir alguma "exterioridade" que funcione como uma alteridade crítica (não como uma superioridade hierárquica) e como um instrumento de legitimação dos intervenientes, dos processos e das decisões inerentes a qualquer processo de avaliação.

Referências bibliográficas

Barroso, J. (2006). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bonniol, J.-J. & Vial, M. (2001). *Modelos de Avaliação. Textos Fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.

Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia*. Porto: Edições ASA.

Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel?* Bruxelas: De Boeck.

Foucault, M. (1983). *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Vozes.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.

Hutmacher, W. (2004). L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In Léopold Paquay, *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan, pp. 59-86.

Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models. Viewpoints on educational and human services evaluation.* Massachusetts: Kluver Academic Publishers.

Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.

Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice*. Paris: Éditions du Seuil.

Rodrigues, P (2006). Le recours a des «paradigmes» de l'évaluation. Logiques d'évaluation en relation avec des conceptions élargies du monde et de la connaissance. In Gérard Figari & Lucie Mottier Lopez (eds.) *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris: L'Harmattan.

Rorty, R. (1988) *A Filosofia e o Espelho da Natureza*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Rorty, R. (1990). *Science et Solidarité. La verité sans le pouvoir*. Paris: L'Éclat.

Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.

Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: DA SUPERVISÃO HIERÁRQUICA À SUPERVISÃO DEMOCRÁTICA

Francisco Teixeira
Escola Secundária Francisco de Holanda

1. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E HUMANIZAÇÃO

A definição de Durkheim é famosa, mas vale a pena relembrá-la:

> "A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente" (2007: 53).

Não é de mais juntar a esta "fórmula" outra ainda, que ajuda a esclarecer o ponto de vista de Durkheim:

> "A sociedade só pode subsistir se existir entre os seus membros uma homogeneidade suficiente; a educação perpetua e reforça esta homogeneidade fixando com antecedência na alma da criança as similitudes essenciais que a vida colectiva exige" (*ibid*.: 52)[2].

De modo claro, a função educativa essencial, para Durkheim, é a da reprodução social, mais exactamente a da reprodução daquilo que se presume como os interesses sociais, escavados através de um método sociológico de tipo estritamente racionalista, objectivista e funcional, em que a "realidade", nomeadamente a realidade social, se sobrepõe a todo o tipo de considerações individuais.

A "descoberta", por parte de Durkheim, dos dois tipos de solidariedade que sustentam as realidades sociais, a "solidariedade mecânica" (de clã, típica dos grupos sociais homogéneos relativamente às suas concepções do divino, e que opera por semelhança ou mimetismo) e a "solidariedade orgânica" (típica das

sociedades mais complexas e diferenciadas[3]), onde as diferenças concorrem para coesão de um todo perfeitamente[4] integrado, releva, desde logo, de um seu princípio epistemológico fundamental segundo o qual o indivíduo é segundo relativamente à sociedade, i.e., emerge de forças sociais que lhe são anteriores e que o (re)produzem. Assim, a única maneira de a consciência individual ser entendida objectivamente, i.e., de modo sociologicamente aceitável, é através da explicação dos mecanismos pelos quais se instancia nas regras sociais, particularmente nas regras jurídicas (Aron, 1991: 318-319).

Como assinala com profundidade Félix Ortega,

> "a sociedade é, para Durkheim, um todo dotado de leis próprias, que não são outra coisa que os dispositivos que asseguram um nível óptimo da fisiologia do corpo social […] Durkheim estabelece assim um determinismo unilateral: na sociedade radica o único princípio activo e criador, a exclusiva vontade teleológica do destino histórico. […] Durkheim (…) abandona toda a implicação dialéctica entre sujeito e objecto, para sustentar a imperiosa imposição que o objecto – a sociedade – realiza sobre o sujeito, até ao ponto de o deixar reduzido a uma entidade socialmente determinada" (1986: 219).

Assim sendo, a Educação não poderia ter outra função primordial que não a de, para utilizar uma expressão conhecida, diminuir as "dores de parto" da consciência individual funcionalmente integrada, através de uma socialização forte ou, se se quiser, de uma produção positiva do humano, desprovido de qualquer mecanismo ou possibilidade de irredutibilidade social ou individuação.

Por de trás da epistemologia e da sociologia da educação de Durkheim, como quase sempre acontece, está presente uma antropologia, ou ontologia do humano, de cariz marcadamente aristotélica que, porém, não dá o valor devido às correntes que no pensamento ocidental (particularmente helenístico e cristão) e oriental (particularmente indiano, na sua componente renunciante, como magistralmente assinala Louis Dumont, nos seus impressionantes "Ensaios Sobre o Individualismo", de 1992), tematizam uma ontologia do humano de

---

[2] A "diversidade" de que Durkheim fala, logo a seguir a este extracto, é meramente instrumental, referida à ordenação social, profissional e política, pela que a diversidade social cumpre fins sociais e não de edificação humana.

[3] Durkheim vai, como se sabe, influenciar profundamente Parsons e, mais tarde Luhmann, nas suas descrições (distintas, mas genealogicamente ligadas) das sociedades funcionalmente diferenciadas.

[4] Numa metáfora biológica que, porém, parece compreender o biológico de modo puramente mecânico e cartesiano, em que a diferenciação funcional ocorre como condição de funcionamento global misticamente integrado, afim de certo vitalismo teleológico.

cariz acósmico e a-social. Muito em particular, o que os estudos de Dumont nos mostram é que, sucinta e resumidamente, e antes de tudo o mais, o Cristianismo instaura um certo tipo de antropologia em que "o homem é um *indivíduo-em-relação-com-Deus*, o que significa, para o que nos interessa, um indivíduo essencialmente fora-do-mundo" (1992a:36). Mas não precisaríamos de Dumont para nos dizer tal. Se há marca do acosmismo fundador do Humano, ela está nos evangelhos cristãos, de que o exemplo canónico mais exemplar é o do próprio *Paulo*, o autêntico fundador do Cristianismo, quando refere que "Agora, porém, já não existe nenhuma condenação para aqueles que estão em Jesus Cristo. A lei do Espírito, que dá a vida em Jesus Cristo, libertou-nos da lei do pecado e da morte" (Romanos, 1:8) ou, ainda

> "Sabemos que toda a criação tem gemido e sofrido dores de parto até agora. E não somente ela, mas também nós, que possuímos os primeiros frutos do Espírito, gememos no íntimo, esperando a adopção, a libertação do nosso corpo. Na esperança, já fomos salvos. Ver o que se espera, já não é esperar: como se pode esperar o que já se vê?" (Romanos, 1:8).

A relação cristã com Cristo transcende e supera as simples relações humanas e está submetida a uma ordem de ser superior à ordem social e cosmológica. Esse tipo de relação, na verdade, funda um certo tipo de irredutibilidade e de Humanidade cujo *logos* histórico, por si só, é incapaz de articular (a não ser o próprio Cristo, naturalmente, enquanto figura desse *logos*/história).

Esta cesura entre o mundo e Humano pela qual o Humano se constitui teve, no caso do cristianismo, uma preparação helenística, de que são casos constitutivos, entre outros, o Epicurismo, o Cinismo e o Estoicismo, para quem, e dito de modo simples, a sabedoria só se alcança através da renúncia ao mundo, numa inversão algo súbita (cronológica e historicamente falando) da máxima aristotélica segundo a qual o homem é um animal social (Dumont, 1992a: 36-37). Escreve Dumont: "Platão e Aristóteles, depois de Sócrates[5], tinham sabido reconhecer que o homem é essencialmente um ser social. O que os seus sucessores helenísticos fizeram foi, no fundo, afirmar como um ideal superior o ideal do sábio desprendido da vida social" (*ibid*: 38).

[5] É certo que o "homem" socrático não pode ser entendido, estritamente, fora da sua relação com o todo social. No entanto, é também impossível não ver no *Daimon* socrático uma referência ao desligamento social de Sócrates, que o conduziu, aliás, à condenação à morte, num dos momentos áureos da democracia ateniense. O *Daimon* socrático constitui, para Sócrates e para o mundo Ocidental, a perigosa irredutibilidade de uma particular ligação a um divino particular que existirá em nós e que não responde perante as leis da cidade.

No entanto, onde Dumont é mais original e perspicaz é na descoberta de uma linha genealógica que vai desde o ascetismo indiano ao individualismo moderno, por via de uma lenta afirmação do "indivíduo-fora-do-mundo" face às sociedades holísticas (orgânicas, diria Durkheim) de cariz tradicional. Escreve Dumont:

> "Acontece que esse homem, o renunciante, é responsável por todas as inovações religiosas que a Índia conheceu. Além disso, podemos ver claramente nos textos antigos a origem da instituição, e compreendemo-la com facilidade: o homem que procura a verdade última abandona a vida social e as suas imposições para se consagrar ao seu progresso e ao seu destino próprios. Quando olha o mundo social que deixou para trás, vê-o à distância, como algo sem realidade, e a descoberta de si confunde-se para ele, não com a salvação no sentido cristão, mas com a libertação dos entraves da vida tal como ela é vivida neste mundo" (*ibid*: 36).

Atendendo a esta situação, que Dumont documenta etnograficamente no seu *Homo Hierarchicus*, a sua pergunta/tese é a de que

> "se o individualismo aparecer numa sociedade do tipo tradicional, holista, será em oposição à sociedade e como uma espécie de suplemento relativamente a ela, quer dizer, sob a forma de indivíduo-fora-do-mundo. Será possível pensar-se que foi assim que o individualismo começou no Ocidente?" (1992b: 256).

A resposta de Dumont à sua própria tese será, como já se entrevê, positiva, numa inversão radical da lógica reducionista segundo a qual o Homem não seria, como o pensavam Aristóteles e Durkheim, senão uma emergência social. Pelo contrário, aquilo que Dumont, certas formas de Helenismo, o Cristianismo (quer nas suas formas canónicas, quer, sobretudo, nas suas formas gnósticas, a partir das quais é possível certa leitura de *Paulo*) e, mais recentemente, Niklas Luhmann, pensam é que o Homem só é Homem exactamente na medida em que se retiram do social, em que recusam todo o reducionismo social.

Contemporaneamente, é Niklas Luhmann quem vai mais longe nesta recusa da natureza social do humano, ao defender que a Humanidade só existe, necessária e ontologicamente, no exterior daquilo que configura o fenómeno social, que este adjudica ao ocorrer comunicacional enquanto capacidade de produzir diferenças de sentido, que têm de ser descodificadas pelos seres humanos enquanto sistemas de consciência, que, por definição, se constituem enquanto sistemas autorreferenciais (mais estritamente, autopoiéticos) e,

portanto, dotados de determinismo estrutural, pelo qual cada diferença comunicacional só pode ser entendida nos termos da própria estrutura de consciência, internamente determinada[6].

Assim, Durkheim reproduz o aristotelismo mais prosaico, ao referir que

> "o homem, com efeito, só é homem porque vive em sociedade. É difícil, no decurso de artigo demonstrar com rigor uma proposição tão geral e tão importante, e que resume os trabalhos da sociologia contemporânea. Mas, antes de mais, podemos dizer que é cada vez menos contestada" (2007: 57).

No entanto, como já referido, esta objectificação/reificação do social relativamente ao qual toda a função humana se teria que desenvolver e relativamente à qual se teria que reduzir, é tudo menos assente, não só desde uma análise aprofundada do helenismo, do cristianismo primitivo e ou canónico e do "ideal renunciante" indiano, mas também desde o ponto de vista da sociologia compreensiva de Max Weber, para quem, exactamente ao inverso de Durkheim,

> "inclusive com o mais amplo conhecimento de todas as 'leis', ficaríamos perplexos ante a pergunta de como é possível uma explicação causal de um facto individual, já que não é possível pensar-se de modo exaustivo a mera descrição do mais pequeno fragmento da realidade. Porque o número e a natureza das causas que determinam os acontecimentos individuais são sempre infinitos, e não existe nas coisas mesmas nenhuma característica que nos permita escolher entre elas aquela que nos interessa" (Weber, 2009: 30).

O que esta passagem de Weber quer significar é que, nos termos da sua sociologia compreensiva, não são os "objectos" reais (e o humano seria um deles, nos termos de Durkheim) o que interessa à Sociologia e à constituição dos objectos sociológicos, mas antes (desde a sua colocação numa rede de valores significativos que a tradição cultural sempre carreia) o seu entrecruzamento com o olhar valorativo do cientista social, pelo qual se constitui a verdadeira fonte de toda a significação. Assim sendo, os objectos sociológicos, e o humano entre eles, não serve funções predefinidas, nem se deixa "dizer" e "reduzir" completamente no social, desde

[6] Luhmann, recorrendo à teorização fundamental de Maturana e Varela e ao seu conceito de autopoiesis (1972, 1990), diz-nos que a consciência é um processo de contínua auto-transformação de eventos ou acontecimentos (1998: 242), internamente determinados, e que é esse enrolar-se contínuo de si por si que faz emergir a consciência. Luhmann tematiza, pois, a consciência, como um dinamismo incessante e auto-produtivo de si em ordem à manutenção de si. Dinamismo autopoiético e auto-referêncial, portanto.

logo porque o social, enquanto fenómeno investigativo, não é um já aí mas antes o resultado do cruzamento entre os "factos culturais" e os "olhares" do investigador e da metodologia sociológica.

A compreensão sociológica weberiana consiste, então, no cruzamento entre o mundo objectivo dos significados histórico/culturais e o mundo subjectivo do investigador, no esforço de identificação da interioridade, ou da subjectividade, do fenómeno e do agente ou agentes sociais, recusando-se a reificação objectivista.

Max Weber é, como se sabe, directamente devedor de Dilthey, no seu projecto de uma sociologia compreensiva. O objectivo de Dilthey, repescado por Weber, é o de uma metodologia das ciências humanas capaz de captar os eventos humanos não nos termos de uma ilusória reficação objectivista do mundo (como, até certo ponto, o fazem Durkheim e Marx), nos termos de forças, afinal, externas à própria subjectividade humana, mas, pelo contrário, a de erigir uma metodologia das ciências sociais capaz de compreender o humano nos termos do próprio humano, referenciado à própria vivência subjectiva. Esta vivência subjectiva só pode resultar, por sua vez, de uma compreensão histórica dos fenómenos, i.e., da capacidade de o investigador integrar cada "facto" histórico na corrente da vida cultural e, até, biológica, ao invés de o cristalizar em descrições e representações supostamente verdadeiras e, na verdade, a-históricas. Voltaremos, mais tarde, à noção de "compreensão" de Dilthey e de Weber, quando nos debruçarmos explicitamente sobre a natureza da observação supervisiva e avaliativa em contexto pedagógico/educacional, já que a desconsideração (para já não falar na ignorância) das ideias e da história do pensamento sociológico e hermenêutico modernos desqualificam qualquer hipótese de entendimento do agir avaliativo de qualquer modelo de avaliação de professores.

Para já, o que importa salientar é que a sociologia compreensiva, pela sua natureza histórica e hermenêutica/interpretativa, não autoriza uma redução objectivista e funcionalista do humano ao social, já que isso seria enclausurar o fenómeno humano mais essencial, a natureza do próprio humano, no interior de explicações em que justamente o humano seria evacuado naquilo que ele tem de mais vital, a sua interioridade e opacidade hermenêutica, condição de possibilidade de fazer e prosseguir a história.

Claro que, para Weber, ainda no pressuposto da distinção realista entre facto e valor[7], esta compreensão da subjectividade do agente ou da acção social não pode senão mediar-se objectivamente pelo ralo do método científico. O que Weber não explica é como é que o cientista social pode escapar às suas próprias determinações culturais aquando da objectificação do "facto", a transformar em objecto de investigação sociológica e, desse modo, em autêntico objecto sociológico; como é que, em suma, concilia a ideia de verdade científica universal ("Porque só é uma verdade científica aquilo que pretende ter validade para todos os que querem a verdade" – 2009: 52) com os postulados segundo os quais

> "não existe nenhuma análise científica 'objectiva' da vida cultural ou dos 'fenómenos sociais' que fosse independente de perspectivas especiais e 'parciais', que, de forma expressa ou tácita, consciente ou inconsciente, as escolhesse, analisasse e articulasse plasticamente" (Weber, 2009: 36).

Estas dificuldades da epistemologia weberiana traduzem, por um lado, as indecisões e imprecisões próprias de uma ciência social nascente e, por outro, a recusa obstinada de Weber em aceitar, até ao limite, as consequências do seu "perspectivismo" metodológico, de raiz claramente nietschiana (onde, aliás, Weber se reconhece), nietschianismo que, ao contrário de Weber, nunca teve ilusões sobre a natureza dos "factos", dos "objectos" e da "verdade" científica enquanto mecanismo representacional de um mundo noumenal puro, ainda que por via de uma sofisticada metodologia compreensiva[8].

Esta breve incursão pela onto-epistemologia do humano (ou antropologia) a propósito de sociologia educacional de Durkheim tem a relevância de pôr a nu as profundidades desde as quais a educação (e a avaliação, claro está) pode ser considerada, e que se poderiam dividir, no essencial, em dois abismos: o abismo

---

[7] A distinção realista entre *facto* e *valor* pressupõe a possibilidade de acesso a uma realidade ontológica para lá de qualquer descrição ou posição observacional. O *facto* seria aquilo que é próprio da realidade ou do objecto, independentemente da minha descrição dele, e o *valor* consistiria numa atribuição externa ao objecto, de tipo subjectiva. Assim sendo, os *factos seriam objectivos* e os *valores subjectivos*. A tentativa de elidir o observador na qualificação objectiva do facto é por de mais evidente. No entanto, como escreve Richard Rorty, e particularmente nas Ciências Sociais e Humanas, "dizer que os valores são mais subjectivos que os factos é apenas dizer que é mais difícil obter acordo sobre o que é feio ou mau que sobre o que é quadrado" (1991: 266).

[8] "Apenas por meio do esquecer desse mundo primitivo de metáforas, apenas por meio do endurecimento e da solidificação de um fluído originariamente incandescente, de uma torrente de imagens emergentes do poder originário da imaginação humana, apenas por meio da crença inabalável de que *este* sol, *esta* janela, *esta* mesa sejam uma verdade em si, numa palavra, apenas porque o homem se esquece de si enquanto sujeito, e enquanto sujeito criador e artista, vive ele com algum descanso, segurança e coerência" (Nietzsche, 1996: 224-225).

da reificação e da elisão do Humano e o abismo da humanização. Ambos, bem entendido, são, enquanto abismos, fundos sem fundo, i.e., origens que se perdem a si mesmas, no sentido em que a reificação do humano o elide e a sua edificação só pode ser entendida como tensão de inexistência, de resistência cosmológica ou, se quisermos, de forma mais positiva, como existência virtual de sentido, sempre reactualizável, até ao limite e mais além.

Temos, assim, que a educação institucionalizada pode ser entendida, e sobretudo praticada, entre dois limites extremos, desde um ponto de vista sócio-funcionalista, reprodutor das exigências e derivas sociais ou, pelo contrário, no interior de um modelo onto-epistemológico/antropológico de cariz emancipatório, desde um ponto de vista poiético, enquanto deriva e evanescência semântica[9], entendida esta como constituindo os limites da consciência e, claro, da realidade.

2. CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIA EDUCATIVAS

A educação institucional que pretenda ser e, mais ainda, que seja apenas um âmbito organizacional pelo qual aquele que sabe diz ao que não sabe aquilo que é, pode contribuir decisivamente para a reprodução social, como preconizava Durkheim, mas não cumpre devidamente a função edificadora pela qual o Humano vem a si, já que recusa aquilo que lhe é próprio, qual seja, como ficou dito, a recusa de toda a reificação.

Neste sentido, a educação mais que um aparato técnico de transmissão de conhecimentos estabelecidos deve ser capaz de se constituir numa experiência pessoal, num ecoar individual daquilo que o currículo fornece (o que, claro, não dispensa uma didáctica ou uma tecnologia educativa). Porém, nada de confusões. Aquilo que se preconiza não é, antiteticamente ao conservadorismo durkheiniano, uma edificação cultural *ex-nihilo*, já que a experiência humana só pode ser aprofundada através de um contacto profundo entre as gerações, em primeiro lugar e, em segundo lugar, através de um contacto profundo com aquele tipo de experiências culturais canonicamente significativas, como o sejam os casos paradigmáticos dos

[9] Desde logo, a tarefa educativa de cariz poiético, a ciência em geral e as ciências sociais em particular, têm que lidar com a natureza indeterminada da comunicação humana e com o facto de, por isso, a linguagem natural constituir os limites do abismo que constitui o humano, a partir daquilo que Quine chamou a indeterminação da tradução, o que, desde logo, radicaliza a incongruências epistemológicas de Max Weber. Segundo Quine, num texto essencial para a compreensão da epistemologia e da ontologia

conhecimentos e experiências científicas, históricas e literárias, no seu sentido mais amplo, mas, também, no seu sentido mais estrito, quando ficar claro (como o é nalguns casos) que certas experiências literárias, históricas e científicas são património e escadas de acesso indispensáveis à experiência Humana fundamental, pelo menos conforme a conhecemos ou somos capazes de conceber/experimentar. Agora, o que é o caso é que esses casos canónicos devem eles mesmos ser colocados como oportunidades de auto-edificação, sem o que educação se transforma em simples inculcação ideológica e alienação[10].

Neste sentido, a boa educação, humanamente considerada, tem de conter, sempre, uma componente de desafio, recusa e desobediência sociais, mesmo relativamente ao canónico, e ainda quando esse canónico, como é o caso da cultura Ocidental, se apoia sobre figuras de desobediência, elas mesmas configuradoras do Humano mais essencial. Sem grandes explicações suplementares (que exigiriam outro texto), a recorrência das figuras da desobediência na cultura ocidental, como sejam os casos dos mitos do Génesis, de Prometeu, de Sísifo, de Sócrates, de Jesus Cristo ou, mais estritamente, na cultura clássica, de Antígona[11], mostram até que ponto a *Paideia* ocidental se faz de uma recusa por princípio, de uma heresia como método, de, em suma, uma luta recorrente e, na verdade, humanizadora, entre o Homem, os deuses e a sociedade, tidos, quase sempre, os últimos, como arquétipos do totalitarismo nomológico.

---

contemporâneas ("Relatividade Ontológica"), "o que faz sentido não é dizer, falando absolutamente, o que são os objectos de uma teoria, mas como é que uma teoria dos objectos é interpretável e reinterpretável noutra" (1995: 120)

[10] O caso mais manifesto e militante de defesa de um cânone na cultura Ocidental é o de Harold Bloom, para quem o cânone configura uma lista de textos de valor estético de excepção, contra e em função dos quais (ansiosamente) se alimenta toda a cultura posterior. O valor fundamental do cânone é o valor estético, irredutível a outros valores ou circunstâncias históricas de qualquer tipo (Bloom, 1991; 1997).

[11] Esta tese, e estes exemplos, merecem, por si só, justificações aturadas. De qualquer modo, não há como não reconhecer que quer o texto bíblico, quer os textos clássicos, se recusam, eles mesmos, a explicações nomológicas. Disso mesmo é exemplo (se preciso fosse) o ponto de vista de George Steiner, que, numa das suas múltiplas leituras de "Antígona", escreve que

> "Antígona é 'condenada pelo destino', 'contrariada pelas estrelas' no sentido shakespeareano de predestinada à desgraça. Ei-la 'abandonada por deus'. Mas Sófocles articula o discurso de maneira a obrigar Antígona a perguntar a si própria, e a perguntar-nos a nós, se não foi a sua 'autonomia' que escolheu dispensar os deuses ou, pelo menos, os deuses olímpicos. […] Antígona encara-se a entrar numa extinção vazia e inconcebível – qualquer coisa como o '*grand trou'* de Baudelaire, '*Tout plein de vague horreur, menat on ne sait où*' – ou em busca de uma reunião incerta com o clã dos mortos fraticidas e que se autodestruíram. Não há Elísio à vista, nem bosque socrático" (1984: 335).

Naturalmente, esta deriva humanizadora/desviante não pode senão a ir a par de uma atenção muito especial à identidade própria, à interioridade profissional e pessoal, pela qual o ensino e a identidade pessoais se transfiguram em espaços de liberdade e transformação, através de uma vinculação pessoal e profissional, a operar, entre o sentido próprio, o sentido do aluno, dos colegas de profissão e da própria comunidade. Sem uma reflexão sobre si mesmo, sobre a sua interioridade mais fundamental, o profissional da educação, o professor, não será capaz de operar como interface transformativa entre o passado e o futuro, entre a cultura e o aluno. Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos professores exige não só, nem sobretudo, uma tecnologia, mas antes uma autoscopia sistemática, pela qual o profissional se coloca e recoloca num espaço cultural de produção do humano livre[12] ou, pelo contrário, de produção do humano alienado. Para além de desafiador, o professor opera como caminho, ou porta de entrada, da experiência da irredutibilidade pessoal e educativa às forças da uniformização, da medida e do controle.

A educação como experiência de desafio e mediação é, por contraposição à reprodução social ou à "violência simbólica" (Bourdieu, Passeron, s/d), condição de possibilidade da escola enquanto espaço do humano. Na verdade, Durkheim já não se reconheceria nas suas próprias palavras se visse a natureza da escola pública e da sociedade contemporâneas, inscritas num magma mole de diversidade, movimento e contradição, em que a identidade institucional e pessoal é cada vez mais o resultado de uma negociação entre os sentidos e experiências, inscritos de modos cada vez mais esdrúxulos e distantes da topografia realista, sem referências estáticas que não as da vida e da morte (e mesmo essas podem, e devem, começar a ser postas em dúvida).

Esta ultrapassagem do divino e do social em direcção ao pré-cosmológico é uma interpretação que Steiner não deixa de levantar, bastante próxima das teses gnósticas segundo as quais os deuses cosmológicos são, na verdade, demiurgos cegos, ciumentos da natureza Humana, contra os quais a Humanidade não pode senão lutar eternamente.

[12] Bem entendido, a "produção de um humano livre" pode ser uma expressão equívoca, já que o conceito de "produção" sempre leva consigo algo de alienador. No entanto, o conceito de "produção" também leva consigo a ideia segundo a qual a construção do humano é um trabalho, primeiro, e inevitavelmente, de outros sobre mim e, depois, de auto-produção. O que aqui está em causa é se esta primeira tarefa de produção/educação infantil/juvenil inocula nos aprendizes de humanos um vírus de auto-destruição e de auto-construção ou se, pelo contrário, aquilo que visa é a mais prosaica e inumana reificação de si mesmo, logo na mais tenra idade. Sem dúvida, antes da auto-construção e da emancipação individuais, a tarefa educativa leva consigo, sempre, uma tarefa edificadora/alienadora, pelo que, adultamente, a tarefa auto-emancipatória será a do auto-conhecimento como auto-desconhecimento, pelo que se teria que inverter o "conhece-te a ti mesmo" socrático num "desconhece-te a ti mesmo" (Gonçalves, 1995).

3. AVALIAÇÃO

Um dos maiores dramas dos processos institucionais de implementação de políticas e medidas de avaliação profissional e institucional é da cegueira onto-epistemológica/antropológica da maioria dos actores envolvidos nos processos. Essa cegueira, como se perceberá facilmente, é produtora de visões irreflectidas e de reflexos culturais condicionados, desde logo produzidos pelos jogos político-democráticos, ainda que nem sempre o fundo desses jogos, e alguns dos actores, visem a política democrática.

Ainda que de modo parcelar e lacunar, as secções anteriores tentaram mostrar alguns dos fundos sem fundo que sustentam as secções seguintes. As referências a Durkheim, muito em particular, relevam especialmente para a compreensão do fenómeno avaliativo no conjunto das sociedades demo-liberais (e não só) e, particularmente, no interior da escola pública, porque permitem compreender até que ponto, inelutavelmente, a avaliação pode ser assimilada a funções de controlo e reprodução sociais.

Particularmente no actual contexto cultural, social e económico da globalização, a "avaliação" como instrumento de aferição económica e controle social surge como um dos mais importantes instrumentos de legitimação política. Desde logo, a avaliação surge associada ao controlo dos seus efeitos sociais. A sensação, e, mais do que isso, a certeza[13], de que a escola pública não só não tem servido fins de mobilidade social como, pelo contrário, tem contribuído para a reprodução da estratificação social, tem posto em causa a sua eficácia político/social, i.e., a rentabilidade social do investimento realizado. Por outro lado, a competitividade

[13] Um dos últimos, senão o último, grande estudo português que permite tirar conclusões claras sobre a relação entre a escola pública e a reprodução social, no caso enfocado no problema das explicações particulares, foi realizado por Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura, da Universidade de Aveiro, publicado em 2008. Este estudo, que segue empiricamente os alunos dos 12ºs anos de quatro escolas da *Cidade Aquarela*, durante três anos lectivos, desde de 2004/2005 até 2006/2007, num total de sensivelmente 1500 alunos, conclui de modo explícito (e chocante?) que,

> "neste contexto, os princípios da educação democrática e inclusiva, pautada por critérios de equidade e de qualidade para todos, são postos em causa, funcionando as instituições escolares, para muitos destes alunos, como agências de legitimação e de certificação de conhecimentos obtidos 'à sua margem', num verdadeiro sistema paralelo que são as explicações. Os 'novos herdeiros' (uma parte significativa dos beneficiários das explicações), para além da cultura escolar que herdaram do seu meio familiar, herdam também uma 'outra escola', outros professores, outros processos e técnicas de ensino que fazem valer na comparação e na competição com os seus colegas não favorecidos pela dupla herança familiar. No capítulo 10 aprofundamos os efeitos estratificadores destas práticas que revelam que as características do agregado familiar de origem condicionam não só a probabilidade de acesso ao ensino superior como ainda a área científica escolhida pelos alunos" (2008: 159).

económica internacional, a exigir uma mão-de-obra crescentemente qualificada face aos desenvolvimentos sócio-teconológicos, tem conduzido ao questionamento dos termos em que os governos, os gestores educacionais e os professores organizam o desenvolvimento educacional dos países e das escolas. É isso que é pensado, por exemplo, por Almerindo Janela Afonso quando escreve que

> "o crescente investimento na educação, motivado por políticas compensatórias (sobretudo na década de 60 e em alguns países europeus como os EUA[14]), não se tendo traduzido nos resultados esperados em termos de promoção social dos sectores mais desfavorecidos, originou uma crescente desilusão e desconfiança em relação aos efeitos sociais da escolarização (agravado nas décadas seguintes pelo discurso do declínio dos níveis educacionais) e criou a necessidade de justificar perante os contribuintes os resultados alcançados pelas escolas. Desta forma, as condições sociais de implementação de mecanismos de responsabilização (*accountability*) – que surgem como 'resposta política e administrativa' àquelas questões –, têm a sua génese em factores sócio-económicos e relacionam-se com as pressões para um maior controlo sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas" (2005: 43-44).

Almerindo Janela Afonso associa, ainda, a este ambiente sócio-cultural facilitador e instigador da avaliação como controlo e *accountability* à emergência daquilo que chama "políticas neoliberais e conservadoras", em função do pressuposto segundo o qual é direito das famílias escolher as escolas públicas julgadas mais adequadas para os seus filhos, em função de mecanismos de escrutínio da eficácia dessas escolas na produção dos resultados escolares (*ibid*.: 44).

Há, porém, pelo menos outro argumento pelo qual a avaliação dos professores, e das escolas, se tornou central no discurso e na prática políticas contemporâneas, sobretudo num momento e desenvolvimento dos sistemas sócio-políticos em que não só o desencatamento da natureza mas também o desencantamento e a desligitimação da política corre a passos a largos (sobretudo numa Europa obesa e céptica). Esse argumento é de Hans Weiler, para quem

[14] Vale a pena referir que estas "políticas compensatórias" só ocorrem, em Portugal, de modo substancial, a partir de um incipiente estado providência que só começa a ganhar alguma consistência no final dos anos 80 e que, ainda hoje, cerca de metade dos alunos portugueses não concluem o ensino secundário. Estas realidades acentuam, por um lado, a insipiência do nosso estado providência e, dentro dele, do ensino público e da sua eficácia social, nomeadamente no que diz respeito à sua capacidade/incapacidade em aumentar as expectativas dos alunos e das suas famílias, bem assim como em aumentar as suas ofertas formativas.

> "a crescente presença da avaliação no discurso e na prática políticas deve-se, em grande medida, à sua capacidade (real ou aparente) para conferir ao processo político o valor acrescentado de respeitabilidade científica; no processo político, em qualquer âmbito, a inclusão de disposições explícitas sobre uma avaliação sistemática e rigorosa converteu-se numa sintonia de integridade e considera-se uma maneira eficaz de proporcionar maior legitimidade a um processo que frequentemente tem uma necessidade peremptória de mostrar uma credibilidade tranquilizadora" (2000: 117).

Este discurso que deita mão de uma racionalidade técnico-científica como instrumento legitimador das decisões políticas[15], nomeadamente nos temas educacionais, faz coincidir, aliás, os interesses políticos legitimadores e aqueles que são os representantes dessa suposta legitimidade científica: os professores universitários e as universidades, e não só, nem sobretudo, aqueles mais ligados às Ciências da Educação (embora também, particularmente naqueles casos marcadamente cegos e despidos de reflexão epistemológica fundamental), mas antes aqueles outros que, olhando para as Ciências da Educação como "ciências moles" acham que os seus campos, normalmente derivados da sociologia das organizações empresariais, são cientificamente mais "duros" no tratamento científico do assunto.

A sociologia da educação de Durkheim, como se vê facilmente, adapta-se especialmente bem a uma concepção de avaliação como controlo, já que, para ela, à educação compete, especialmente, a reprodução e agilização das funções sociais e dos papéis sociais.

3.1. Avaliação e controlo

Há, no entanto, que distinguir de modo espistemologicamente seguro "controlo" de "avaliação".

Um dos autores que mais proficuamente tem debatido e esclarecido as diferenças entre "avaliação" e "controlo" é Jacques Ardoino (1980), quer sozinho quer juntamente com Guy Berger (1986, 1989).

[15] Uma das críticas mais comuns dos mais variados críticos ao actual sistema de avaliação de desempeno docente português, configurado, no essencial, pelo Decreto-Lei 2/2008, tem sido, exactamente, a da legitimidade científica do modelo, pretendendo atacar, assim, os seus "fundamentos racionais", nomeadamente através do argumento de que este modelo está afectado de "subjectividade", numa curiosa auto-colocação dos opositores a este modelo na situação de defensores de lógicas avaliativas objectivistas, medicionais e, por isso, orientadas para o controlo e não para o desenvolvimento profissional dos docentes. Mas este assunto será desenvolvido mais à frente.

A primeira distinção estabelecida por estes autores, de modo a clarificar as diferenças entre a "avaliação" e o "controlo", é entre *avaliação estimativa* e *avaliação apreciativa*. Enquanto a primeira corresponde a uma lógica de avaliação quantitativa, objectivista e positivista (em que, na verdade, se procura dispensar a figura subjectiva do avaliador, propugnando-se, se possível, uma avaliação sem avaliador ou, mais exactamente ainda, uma observação sem observador, substituídos por instrumentos positivos de mediação), já o segundo orienta-se por uma lógica de avaliação de tipo qualitativo e, tanto ou mais importante, por uma lógica de acção investigativa e formativa em que o processo avaliativo se transforma num autêntico projecto de investigação-acção, segundo um método sociológico de cariz interpretativo e ou etnometodológico, em que está directa e ostensivamente presente o conceito de observação-participante e circularidade e co-responsabilização avaliativa. Escreve Aidorno, referindo-se à "avaliação apreciativa", que "a implicação (no sentido psicológico) dos distintos participantes no processo será admitida, senão mesmo estimulada. Estamos na perspectiva lewiniana da investigação-acção" (1980: 155).

O que aqui está presente é, portanto, uma diferença epistemológica fundamental entre avaliação e controlo, delimitando dois campos epistemológicos diferenciados que, podendo embora dialogar, só o podem fazer sobre a base do seu completo esclarecimento. Como facilmente se poderá concluir, este esclarecimento epistemológico evacua, desde logo, a *avaliação estimativa* do quadro próprio da avaliação, já que ela recusa, por definição, a intervenção de um qualquer juízo de valor que é o que, afinal, constitui o cerne do processo avaliativo. Como se anteviu, uma avaliação sem avaliador é uma impossibilidade nos seus próprios termos já que a avaliação é aquele procedimento que faz intervir um juízo de valor, com a carga semântica que o conceito "valor" carrega consigo, qual seja o de exigir, para ser enunciável, a presença de uma vida subjectiva, cultural, histórica, económica e social, colocada como ponto de passagem do ajuizamento valorativo.

Assim, para Ardoino, só "é legítimo, à primeira vista, reservar o uso da palavra avaliação à apreciação de fenómenos qualitativos, enquanto a medida se aplica à 'recolecção quantificada dos dados" (1980: 155). Mais especificamente, Ardoino e Berger defendem que

> "primeiramente, o controlo, enquanto verificação, inscreve-se numa epistemologia positivista e assenta sobre a hipótese, ou sobre o ideal, da irrelevância observacional do

> controlador. O juízo eventualmente diferente dos controladores é forçosamente imputável à imperfeição ou à insuficiência dos mecanismos de controlo. Um 'verdadeiro' controlo não pode senão obter, exactamente, o *mesmo resultado* face às *mesmas situações*" (sublinhado do autor)(Ardoino & Berger: 1986: 122).

Como se escreveu atrás, o controlo ocorre como uma observação sem observador ou sem sujeito, resultando da aplicação de um dispositivo técnico/material a-histórico[16]. Neste sentido, controlar é medir, circunscrever o mais objectivamente possível o próprio objecto, através de metodologias susceptíveis de o afastarem completamente da contaminação subjectiva, visando a sua integral referência a si mesmo. Daqui que controlar represente o processo pelo qual se constrói

> "um sistema, dispositivo e uma metodologia, constituídas por um conjunto de procedimentos que têm por objecto (e objectivo) estabelecer a conformidade (ou a não conformidade), e ainda a identidade, entre uma norma, um padrão, um modelo e os fenómenos ou objectos com os quais se comparam e, na ausência desta conformidade ou identidade, estabelecer a medida dessa diferença" (1989: 12).

O controlo como "avaliação" tem, então, uma natureza claramente representacional, operando com um esquema rígido de relação entre o referente e o referido, entendido o referente como a "realidade arquetípica", o padrão ou a norma relativamente aos quais se aferirá a fiabilidade do suposto referido, o que, no caso da avaliação, diz respeito à prática pedagógica ou representação-prática do modelo ou da referência prévios. Para que a aferição/comparação entre o referente e o referido possa ocorrer, o controlo/avaliação estimativa tenderá a uma observação o mais minuciosa possível, escrutinando o mais possível os interstícios do real/aparente, através de procedimentos maximamente analíticos, para que nada escape à descriminação. Procurar-se-á alcançar uma visão digital[17] da realidade/aparente e da comunicação e acção pedagógicas,

[16] Mesmo neste caso é possível, bem entendido, questionar a completamente dessubjectivação dos dispositivos técnico/materais, uma vez que já não constitui escândalo o pressuposto de que toda a tecnologia envolve um certo tipo de desvio e opção teóricos. De qualquer modo, e ainda assim, não será excessivo aceitar o pressuposto de que é possível conceber dispositivos técnico/materiais com um elevado grau de distância relativamente à sua original colocação teórica, até ao ponto da sua irrelevância prática.

[17] A diferença entre comunicação/realidade digital e comunicação/realidade analógica é especialmente derivada de Gregory Bateson (1976) e, posteriormente, de Paul Watzlawick (2008) e das investigações realizadas pela "Escola de Palo Alto", onde pontificou, muito especialmente, o primeiro. Simplificando, por comunicação digital entende-se a comunicação de tipo denotativo enquanto a comunicação analógica é aquela de tipo conotativo (na medida em que se aproxima mais da linguagem corporal). A comunicação verbal

cortando-as em fatias maximamente divisíveis, em que cada parcela se divide de cada uma das outras de modo discreto, numa topografia infinitamente pontualizada, apenas limitada pelas (in)capacidades técnicas do escrutínio. A avaliação como controlo é, por definição, então, maximamente digital, constituindo-se como uma espécie de super-visão, de omnisciência, ou "omnividência", em que tudo seria visto tal qual é e, naturalmente, registado e comparado com o modelo ou referencial, numa paranóia burocrática (porque a exigir instrumentos de registo, de referenciação e criteriação cada vez mais apurados e rigorosos) e controladora, de que o panóptico de Bentham é máxima referência histórica/conceptual.

Não é difícil vislumbrar como a avaliação estimativa/de controlo, isoladamente ou, de modo mais subtil e talvez mais pernicioso, dominando o campo semântico e a economia discursiva e, inconscientemente, a prática, da avaliação de professores, pode transformar-se num aríete fortemente direccionado contra a autonomia/eficácia profissional dos professores e da sua acção pedagógica, senão mesmo contra a sua identidade pessoal. Como veremos, não é que o controlo/avaliação estimativa não tenha nenhum papel a desempenhar, particularmente em algumas das dimensões organizacionais da escola. O problema é quando se aplica o controlo/avaliação estimativa a dimensões pedagógicas que, pela sua própria natureza, não relevam de descrições medicionais e ou objectivas (insusceptíveis, portanto, de lógica representacionais) mas antes de

---

seria digital e a não verbal analógica, sendo que a completa tradutibilidade de uma noutra é algo virtualmente impossível. Enquanto que a comunicação digital lida com transmissões binárias de informação (tudo ou nada, isto ou aquilo, descontínuas, como por exemplo um relógio digital), já a comunicação analógica lida com informação que não é possível dividir em quantidades discretas, i.e., com limites completamente definidos. Trata de sistemas contínuos, por exemplo uma ampulheta ou um relógio de água. A origem desta distinção está na diferença entre a comunicação neuronal, que ocorre como uma instanciação de estados binários de tudo ou nada (dependendo do estado excitatório do sistema), e a comunicação humoral (no âmbito do sistema imune humoral), que ocorre como uma instanciação de substâncias com concentrações diferenciadas no fluxo sistémico, de modo contínuo e permanente. Assim sendo, uma "visão", ou uma observação, digital da realidade, seria uma visão completamente transparente da realidade, sem espaços de obscuridade, binariamente determinada, de que o espaço de um tabuleiro de xadrez é um exemplo especialmente conspícuo. Já uma visão, ou observação, "analógica" da realidade, seria uma visão ambiental, em que aquilo que observa não prescinde, nem tem a ilusão de prescindir, de pontos cegos observacionais. Como facilmente se perceberá, um ponto de vista objectivista e visando o controlo profissional e pedagógico pretenderá observar de modo digital as práticas docentes (particularmente as aulas), enquanto que um ponto de vista interpretativo e construtivista pretenderá desenvolver metodologias de observação analógica, respeitando e considerando os espaços de opacidade semântica das práticas, cuja lógica interpretativa pretende não eliminar mas dar sentido.

Na asserção clara de WATZLAWICK, Paul, BEAVIN, Janet Helmic, DON, D. Jackson:

> "Em resumo: *os seres humanos comunicam digital e analogicamente. A linguagem digital é constituída por uma sintaxe sumamente complexa e poderosa, mas carente de adequação semântica ao campo das*

interpretações avaliativas, a exigir metodologias qualitativas cujos referenciais, para além de democraticamente construídos e, por isso mesmo, instáveis por definição, sempre se terão que subtrair à unidimensionalidade e à retórica cega ou ignorantemente objectualista e realista, que não podem senão conduzir a congelamentos histórico/dialécticos.

O que é curioso é que a debilidade epistemológica e ética desta cegueira, ou desta ignorância epistemológica, acaba por se revelar de modo particularmente notável na ambígua utilização de uma terminologia objectualista e realista "referência/referido" (de modo puramente positivista e estimativa) à mistura com uma retórica heurística revestida de particularidades democráticas, participativas e qualitativas no processo de referencialização[18]! Gato escondido com rabo de fora, portanto.

Figari, razoavelmente, chama a atenção para o facto de o referencial avaliativo de uma escola, por exemplo, não ser "generalizável e não pode[r] desempenhar um papel normativo" (1996: 135) ou, ainda, que "a referencialização pretende ser um método de delimitação de um conjunto de referentes e que nisso se distingue do **referencial** que, por sua vez, designa um **produto acabado** e, mais exactamente, uma **formulação momentânea da referencialização**"(sublinhado meu) (*ibid*: 52). "Cautelas e caldos de galinha" é aquilo que, manifestamente, está presente nestas afirmações de Figari. No entanto, não há como não ver, particularmente nesta segunda frase, como a hibridez do discurso e a ambiguidade o fazem oscilar entre caracterizar o

---

relações, ao passo que a linguagem analógica possui a semântica mas não tem uma sintaxe adequada para a definição não ambígua da naytureza das relações" (2008: 61).

[18] Álvarez Méndez, por exemplo, chama a atenção para o facto de

> "com frequência se proclamarem formas de avaliação – a avaliação criterial, gerada pela mentalidade condutista, poderia ser um pequeno mas não menos importante exemplo – que não encaixam nos discursos construtivistas de hoje, em que faz sentido, por exemplo, a avaliação formativa, o desenvolvimento do pensamento crítico e autónomo" (2002: 38).

Assinalando a mesma "confusão" e hibridismo epistemológico, o mesmo autor refere a necessidade de se perceber que

> "no terreno da educação e da avaliação estas cosmovisões [pedagogia por objectivos/criterial – condutismo – e pedagogia crítica - construtivismo] reflectirem diferentes concepções que só se confundem por desconhecimento ou ignorância, quando não por interesses inconfessáveis, pretendendo misturar num mesmo discurso formas de fazer que se inspiram em fontes epistemológicas distintas e mesmo antagónicas e, em certos aspectos, mutuamente exclusivas" (*ibid*.: 38).

referencial como "produto acabado" (portanto normativo e heterónomo, de controlo, relativamente à prática docente) ou como "formulação momentânea da referencialização".

A ambiguidade, muito em particular, da terminologia de Figari, releva da sua utilização e invocação da malfadada distinção entre referente e referido[19], que instancia, exactamente, uma distância entre um "mundo Ideal" e "um mundo real", ambos do domínio da mais pura reificação anti-pedagógica. Veja-se a invocação terminológica de Figari, pela qual

> "o acto de avaliação consistiria então numa reflexão (para não o reduzir a uma medida) sobre a distância entre o referente (que fixa o estado final necessário ou desejável e 'desempenha um papel instrumental') e o referido (que designa a parte[20] da realidade escolhida como 'material' para esta reflexão ou medida)" (*ibid*.: 150).

De qualquer modo, o que é certo é que o mesmo Figari, independentemente de questões "semânticas" acaba por defender que

> "ou o sistema de referências é considerado de uma vez por todas como estando estabelecido, generalizável e normativo, comparável, com as devidas diferenças, ao programa escolar e à sua função de enquadramento[21]; ou então a noção de referencial permanece fiel ao semantema comum a referente, referido, etc.: neste caso, a noção continua muito alargada, não indica de modo algum uma norma e chega mesmo a constituir objecto de escolha (podemos referir-nos a este ou àquele elemento). Mas é evidente que a noção assim entendida sugere a explicitação dessa escolha ou, mais exactamente, a indicação da relação entre a escolha e o objecto que se trata de assim situar" (1993: 151).

Sem dúvida, as palavras de Figari são claras quando escreve que, quanto ao conceito de referencial, "a noção continua muito alargada, não indica de modo algum uma norma e chega mesmo a constituir objecto de escolha", dando assim corda à ideia de uma avaliação profissional (e não só) puramente contextual, em que o

---

[19] Tudo se complica se a um referente quase arquetípico (ainda que modelado pela participação democrática) se justapuser, exactamente, a linguagem dualista referente-referido, de origem e genealogia claramente realista e objectivista (platónica/kantiana: ideia-imagem; númeno-fenómeno), pela qual o referido se colocará como um descaimento e uma distância intransponível do referente ao referido.

[20] Veja-se como, nesta passagem, se pensa ser possível decompor a realidade em partes, digitalmente, em estados discretos, com completa incompreensão da natureza analógica (contínua) da "realidade" e, particularmente, da "realidade pedagógica".

[21] O que no caso da avaliação de professores corresponderia ao perfil robot do professor.

referente, ou o processo de referenciação, consiste em desenhar o contexto de sentido no qual a avaliação pode ocorrer e relativamente ao qual a acção pedagógica se pode e deve entender. O problema é que, logo a seguir, o mesmo Figari não deixa de interpretar esta "referenciação semântica" da acção pedagógica em termos de "relação entre a escolha e o *objecto* que se trata de assim *situar*" (sublinhado meu), numa terminologia, mais uma vez, que releva de uma topografia cartesiana e objectivista, em que o autor da acção pedagógica é instado à definição de "objectos" e "sítios". Esta ambiguidade terminológica é quase omnipresente, nos textos citados de Figari, mesmo que escreva entender

> "por 'referencialização' o conjunto das modalidades que consistem em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a um objecto (ou a uma situação) preciso e em relação ao qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações" (*ibid*.)

Esta formulação transporta-nos, é certo, para uma delimitação compreensiva e interpretativa da avaliação, particularmente se se evitar tomar em sentido forte e objectual a ideia de capacidade "delimitadora dos elementos de sentido" e do "contexto", i.e., se não se tiver a tentação de supor que é possível determinar um contexto de forma clara e transparente, que é exactamente o contrário daquilo que é próprio de um contexto, ou seja, um ambiente saturado de significação em que, por isso mesmo, não é possível, com rigor absoluto, determinar as suas margens, obrigando a que o contexto seja, afinal, ele mesmo, com as suas ambiguidades, o critério global de sentido, constantemente reactualizável e móvel, em função dos encontros e das práticas intersubjectivas de interpretação e compreensão, sem necessidade de ser pensado como *produto*, como *momento* ou como epifania[22] criterial.

Estas ambiguidades da utilização do termos "referente" e "referido" e da sua conotação representacional, realista e objectivista estão, aliás, bem presentes no prefácio de Jacques Ardoino ao texto de Figari, "Avaliar: que referencial?" (1996: 13-22), em que se percebe claramente a distância do prefaciador relativamente ao texto prefaciado, desde logo quando aquele sente a necessidade de fazer um longo trabalho

[22] De facto, a avaliação criterial enquanto mecanismo de controlo das práticas e instrumentação referencial parece ser vista, por alguns estudiosos (e práticos) do assunto, como uma espécie de "iluminação religiosa" do Real e do Verdadeiro, sem o que, presumivelmente, todo o mundo sensível se veria à deriva.

de dilucidação conceptual sobre a natureza dos termos “referido” e “referente”, para concluir, com Fregue, do “contexto oblíquo em discurso indirecto” ou, de modo menos críptico, com Quine, da “opacidade referencial” de toda a significação, de modo a dar conta

> “de uma ambiguidade que subsiste em toda a linguagem e, por conseguinte, de um defeito de transparência associado às próprias condições da intimidade, que não dependem praticamente de uma má utilização do instrumento, da técnica ou do método, mas derivam sobretudo da própria natureza da comunicação e dos processos de alteração que ela pressupõe, com as incidências da intencionalidade e do próprio jogo das afectividades ao nível das línguas naturais” (*ibid*: 17).

As dúvidas de Ardoino à utilização dos conceitos e do maquinismo “referente/referencial” são, ainda, mais claras, quando escreve que

> “se o dispositivo é a ordenação de diferentes partes, dos componentes, de uma material, de uma aparelho, de uma máquina, metafórica e abusivamente assimiladas a órgãos (modelos mecânicos ou biológicos subjacentes?), o referencial é um esquema de inteligibilidade construído como ponto de referência. A questão que subiste, contudo, é a de saber se o referencial, assim elaborado, se pretenderá assumir como uma revelação, ou, pelo menos, como um eco de uma realidade existente ou simplesmente como uma representação, entre outras, dinâmica e movediça, perpetuamente inacabada e em processo de mudança” (*ibid*.: 14).

No entanto, o grosso da sua crítica ao núcleo conceptual do maquinismo “referente/referencial” e à obra de Figari (algo inusitado, até, visto referir-se à própria obra que prefacia) mede-se pelas seguintes palavras:

> “Uma parte importante da obra vai assim ser dedicada à instrumentação, em paralelo com considerações sobre a problemática do emprego do instrumento. Partindo desta tomada de posição organizadora, a visão do mundo torna-se cartesiana, pretendendo a análise levar à maior transparência ou, até, mesmo, ao controlo e ao domínio das procedimentos realizados. Estamos no limiar de uma praxeologia. Sem dúvida que, para além disso, e posteriormente, sentiremos dificuldade de saber como vamos poder articular, de facto, o ideal de simplificação e de redução em elementos mais simples pelo jogo da decomposição, do *Método*, segundo R. Descartes, com a complexidade e o holismo de um *Método* segundo E. Morin, ao qual, pelas força das coisas, se recorrerá também. Lógica e lógica do vivo estão

> longe de ser coincidentes. A 'referencialização', que desempenha aqui um pouco o papel de uma 'caixa negra', chegará para dar conta de uma tal mudança de paradigma?" (*ibid*.: 14).

A pergunta de Ardoino é, claro está, retórica. O que o preocupa é que a "praxeologia" que Figari se afadiga nada diga, ou diga de um modo "simplificado e redutor" (nas suas palavras), aquilo que se passa no interior da "caixa negra" do referencial, i.e., que nada diga sobre a natureza da instanciação comunicativa e de sentido que aí se realiza, a não ser, naturalmente, sobre a forma de controlo/avaliação estimativa, o que é próprio da receita específica preconizada pela praxeologia cartesiana que Ardoino não pode aceitar.

Ardoino suspeita que a lógica maquínica de Figari, e praxeologia respectiva, confunda lógica e sentido com redução digital e representacional do real, sem atenção à crescente compreensão que a "lógica do vivo", pelo contrário do representacionismo realista, é instável, analógica, circular e retro-activa, portanto multirreferencial. A comunicação bio-lógica, a comunicação própria do ser humano e das linguagens naturais, sempre há-de ficar, diz Ardoino,

> "dependente dos jogos do desejo, dos elos imaginários dos processos transferenciais e das armadilhas inconscientes dos mecanismos de defesa de cada um dos interlocutores, ao mesmo tempo que essa intencionalidade obedece aos mais gerais da razão prática. São esses dados implícitos da comunicação que, constituindo uma opacidade natural e continuamente renovada, fundamentam a indexicabilidade da linguagem e permitem compreender que, se uma lógica de informação tem por ideal a pureza, a fidelidade, a ausência de distorções, de ruído e de parasitagem, não poderia acontecer o mesmo com a comunicação que, em si própria, legitimará, pela força das circunstâncias, a 'infidelidade' e a 'traição', a partir de uma intenção de **reapropriação**, que se traduz em **alteração** e **mestiçagem**" (*ibid*.: 20-21).

Esta citação de Ardoino permite-nos ir, novamente, em direcção, ao que Ardoino e Bergé, em contraposição ao *controlo/avaliação estimativa* classificam como *avaliação apreciativa* ou, simplesmente, como avaliação. O que se defende é que, nas suas palavras,

> "a avaliação não pode nunca fazer a economia do avaliador. Porque ele está saturado de sentido, ele não pode senão avaliar como um sujeito, um indivíduo como nenhum outro, sem o que se modificaria a avaliação em causa. Podemos confrontar, construir, mudar a validação feita a qualquer coisa, mas a avaliação não poderá nunca ter um carácter universal" (1980: 123).

A avaliação não prescinde, então, para Ardoino, de um avaliador, i.e., não pode senão assumir o ponto de vista do observador. Não, claro está, de um ponto de vista reificado e objectivista (pelo qual não se daria a sua assumpção mas a sua elisão) mas, pelo contrário, de um ponto de vista dialógico, dialéctico e intersubjectivo, verdadeiramente circular, em que o avaliado e o avaliador não se podem senão entender como pontuações de uma circularidade relacional. Daí o conceito de "mestiçagem", pelo qual se assinala a indistinção entre avaliado e avaliador e a (perigosa) ilusão de pureza relativamente aos conceitos, aos referenciais, aos referentes, bem como aos papéis sociais e organizacionais … de avaliado e avaliador.

A pergunta que agora se tem que fazer é se este tipo de avaliação circular/apreciativa é incompatível com qualquer tipo de função administrativa ou notacional da avaliação de desempenho, seja ela dos alunos ou dos professores (como é o caso dos actuais modelos avaliativos dos alunos e dos professores portugueses).

Muito em particular, e quanto à eventual decorrência administrativa e notacional da avaliação apreciativa, o que é absolutamente necessário é que ela decorra dessa correlação do modo mais natural e processual possível, mesmo que, em absoluto, não se possa evitar tensões entre os pontos de vista, as estruturas de sentido e o cruzamento das subjectividades. A questão é que esse cruzamento de subjectividades ocorra de modo profissionalmente sério e eticamente consolidado, i.e., segundo lógicas profissionais que visam, antes de tudo o mais, o bem público e a responsabilidade profissional e individual[23].

[23] Uma vez que a estrutura de sentido, o contexto de referência avaliativa, pode e deve ter fortes componentes éticas (desde logo aquelas que dizem respeito à responsabilidade do avaliador perante o avaliado e a organização de que faz parte), este assunto e as práticas correlativas podem e devem ser avaliadas elas mesmas e, desde logo, controladas através da argumentação séria e profissional, nos espaços organizacionais próprios. Na verdade, e dito de modo simples, não há nenhum sistema social humano que resista ao completo desordenamento ético/moral, devendo esse desordenamento ser tratado como tal, com todas as tensões que isso implica.

Convirá, neste momento, um acentuar do contexto deste texto, visando recolocar e clarificar algumas das suas conceptualizações. Do que aqui se fala, essencialmente, é da avaliação de professores no interior de modelos de avaliação de desempenho profissional. Claro que muito do que aqui se escreve também se aplica, *mutatis mutandis*, à avaliação dos alunos por parte dos professores. No entanto, se é claro que entre os professores e os alunos os distingue, com clareza, uma distância quanto à autoridade científica, experiencial, cultural e técnica (os professores sabem mais que os seus alunos nos seus domínios científicos específicos, viveram mais tempo, tiveram mais experiências humanas e culturais e treinaram mais certas competências técnicas), já no caso dos professores e da sua avaliação, essa distância entre avaliados e avaliadores, do ponto de vista profissional, é muito menor, tornando muito difícil, senão impossível, estabelecer hierarquias de saber profissional rígidas, estáticas e unidimensionais, sem atenção à temporalidade específica dos processos de avaliação. Isto não quer dizer que os professores sejam todos iguais em competências e saberes (o que seria um absurdo afirmar e, portanto, a não merecer resposta e debate). O que quer dizer, mais prosaicamente, é que o "saber profissional" dos professores não se pode avaliar de modo independente do próprio processo pelo qual ocorre essa avaliação, conduzindo, no fundo e na superfície, à impossibilidade de uma avaliação profissional de tipo medicional, a exigir, portanto, uma avaliação profissional de tipo "interpretativo" e "formativo" que, porém, também não é incompatível com uma seriação avaliativa em que uns ficam à frente e outros atrás.

A passagem do processo formativo e interpretativo, auto-interpretativo e auto-formativo à notação, pode bem ocorrer como uma transformação da avaliação formativa numa notação qualitativa que diferencie e hierarquize níveis de desenvolvimento e profundidade profissional, no contexto de processos particulares, em espaços e tempos particulares. No fundo, e na superfície, o que quero afirmar é que é perfeitamente possível transformar uma avaliação de tipo formativo e interpretativo em notações qualitativas que configurem, em certos momentos particulares, diferenças de acção e reflexão pedagógicas, permitindo tanto diferenciações

formativas como administrativas. Teríamos, neste caso, o administrativo sobre a base do formativo, o desenvolvimento profissional sustentando o desenvolvimento da carreira.

3.2. Avaliação apreciativa e investigação-acção

A avaliação apreciativa, ou, simplesmente, a avaliação, para Ardoino, terá que decorrer de um processo que em tudo se assemelha à perspectiva da investigação-acção, segundo o qual não se visa a descrição/representação de um momento ou momentos pedagógicos, mas antes, por um lado a compreensão do acontecer pedagógico e, por outro, a sua mudança, desde logo a partir de uma relação circular entre os vários actores da situação pedagógica, em que se perde a distância e a distinção sujeito-objecto, típica das investigações positivistas (1980: 155).

Pelo contrário da distinção entre observador e fenómeno observado, a perspectiva da investigação-acção envolve o investigador/avaliador no processo de obtenção/emergência do sentido da acção pedagógica, não como um fundo natural que competiria ao observador/avaliador perscrutar, mas antes como um significado a configurar através da reconceptualização e re-configuração da acção pedagógica.

Desde logo, a avaliação apreciativa não é pensada (não pode ser pensada) como exterior ao desenvolvimento profissional e à autonomia do professor, uma vez que são ambas absolutamente necessárias para que a avaliação possa acontecer. Avaliação apreciativa sem co-participação do avaliado, fora de uma lógica de permanente reconfiguração e emergência das lógicas de acção profissional e pedagógica, não seria verdadeira avaliação apreciativa mas mero mecanismo de controlo, sem espaço para o juízo avaliativo enquanto instância de cruzamento dos olhares do avaliado e do avaliador, do observado e do observador. Pelo contrário, a avaliação como investigação-acção das práticas profissionais, pela qual avaliado e avaliador, observado e observador, dão sentido e fazem emergir competências inusitadas, saberes desconhecidos e dificuldades impensadas,

> "assim associada de um modo natural à vida do grupo com que se relaciona, a avaliação não tem um carácter investigador e policial, de controlo, de inspecção, de exame, de análise efectuada por um terceiro qualificado, por um interventor patenteado que venha a imiscuir-se numa realidade que lhe resiste, porque lhe é estranha" (Ardoino, 1980: 155).

A asserção que se defende, muito simplesmente, é que a avaliação de desempenho dos professores para fazer sentido e não se reduzir a uma lógica puramente administrativa e funcional, deve ocorrer como um projecto de investigação-acção, em que avaliado e avaliador se posicionam numa situação de paridade pedagógica e íntima relação contextual, visando ambos o mesmo fito, qual seja a compreensão dos mecanismos, dos fins e do sentido da acção, a par do empreendimento de mudanças pedagógicas congruentes com as necessidades dos alunos.

Por outro lado, a concepção de investigação-acção como campo metodológico essencial da prática avaliativa/pedagógica tem a virtualidade de lidar adequadamente com a já referenciada dificuldade de um processo contínuo de avaliação de desempenho que seja maximamente democrático (no sentido de minimamente hierárquico), uma vez que ele pressupõe uma relação avaliativa inter-pares em que a posição do avaliador/investigador/supervisor não pode deixar de se cruzar com competências e saberes do professor avaliado/investigador/supervisionado, numa relação intersubjectiva mediada, desde logo, pelo "referencial" essencial da Escola que é o *Projecto Educativo*, mas também pela razão pública e pela razoabilidade argumentativa e discursiva, recusando toda a *auctoritas* administrativa ou funcional, externa à lógica avaliativa/investigativa, ainda que intersectada, perturbada e em tensão com ela.

Inclusive a perturbação e a tensão de aqui se fala não devem ser tomadas, necessariamente, como algo de negativo. A perturbação/tensão entre a lógica administrativa e a lógica profissional e formativa da avaliação como investigação-acção pode, mesmo, ser positiva, no sentido de exigir ao par-pedagógico avaliativo (e à escola enquanto organização social) um esforço de auto-sustentação profissional, rigor ético e controlo metodológico[24], condições sem as quais, naturalmente, nenhum processo avaliativo pode ter sucesso.

De qualquer modo, o processo investigativo/avaliativo entendido, na verdade, como um processo co-auto-supervisivo, i.e., envolvendo numa situação pedagógica e profissional horizontal e circular o professor

[24] Claro está, se a perturbação/tensão entre uma e outra lógica for excessiva, particularmente se as exigências administrativas e notacionais sobrelevarem, em absoluto, as possibilidades e as práticas formativas, pode dar-se o caso de o profissionalismo e a autonomia docentes cederem ao controlo burocrático e ao funcionalismo, o que, por sua vez, não pode senão conduzir à falsificação e à mistificação avaliativa/pedagógica. Ora, a verdade é que o actual modelo de avaliação de desempenho docente (Decreto-Lei 2/2008) põe quase integralmente nas mãos das escolas a decisão e a acção sobre as lógicas avaliativas, localizando o processo avaliativo de um modo excepcionalmente radical, até ao limite do projecto curricular de turma, fazendo da escola o *locus* essencial do processo avaliativo.

avaliado e o professor avaliador, tem sempre ao seu dispor, se assumido integralmente, possibilidades de ampla reconstrução e, até, subversão, dos referenciais contextuais, desde logo enquanto se perceba que, como se escreveu acima, o que é próprio dos limites do contexto é a sua inespecificidade que não, claro está, a sua arbitrariedade. Assim sendo, um processo de avaliação/investigação-acção/supervisão tem a virtualidade de permitir uma ampla liberdade e aprofundamento profissional e identitário, tanto quanto os professores envolvidos forem capazes de dizer (fazer/agir pedagogicamente) os referenciais contextuais em termos inusitados e inovadores.

Referindo-se à supervisão como investigação-acção, Isabel Fernandes e Flávia Vieira, num livro compilando uma série de estudos empíricos sobre supervisão, sintetizam de modo bastante satisfatório estas possibilidades de que falo, quando referem que

> "através de uma postura indagatória e problematizadora, poderemos identificar, interpretar, confrontar e reconstruir os valores que alicerçam a natureza das práticas promovidas, as dinâmicas de gestão de poder nelas estabelecidas, ou os pressupostos subjacentes aos processos de (re)construção de identidades, papéis, conhecimentos. Poderemos procurar, nas diferentes modalidades que essas práticas assumem, tendências exploratórias, criativas e subversivas, mas também tendências de acomodação e sobrevivência. Poderemos ainda imaginar aquilo que ainda não experimentamos e está ao nosso alcance conseguir. O reforço e a recriação de regras actualiza uma lógica de criticidade que expõe consistências e contradições subjacentes às práticas, validando-as ou sujeitando-as a novas formulações, e evitando a sua fossilização" (2006: 236).

Ainda que as ideias de "validação" e "sujeição" a "novas formulações" possam conduzir o ideal avaliativo/investigativo/supervisivo para um patamar algo normativo, a não ser em situações limite (aqueles casos em que professores se recusam terminantemente a toda a colaboração e relação pedagógica inter-pares) não é necessário que isso ocorra, i.e., que a avaliação/investigação/supervisiva se coloque numa situação de modelização externa das práticas, "validando-as" e "sujeitando-as". Esta desnecessidade decorre, desde logo, do facto de a relação avaliativa/supervisiva entendida como investigação-acção exigir, num contínuo, movimentos de replanificação e reactualização pedagógica e didáctica, em que cada momento sempre tem que ser visto como uma abstracção (e, portanto, uma irrealidade) de um movimento contínuo de transformação.

A desnecessidade e o desinteresse da validação externa do processo avaliativo/supervisivo entendida como investigação-acção decorre, desde logo, e ainda, de uma recusa em aceitar a racionalidade dominante e dominadora como referencial, pela qual, sem dúvida, a sujeição não pode senão provir. Indo mais longe, o que se propõe é que a avaliação adopte, nas palavras de Ardoino,

> "um carácter mais *permissivo* e *democrático*, com toda a ambiguidade que estas imagens podem suscitar. Serão sobretudo as *motivações e as esperanças dos membros, os objectivos do grupo e as peripécias do vivido*, que constituirão o modelo implícito ou explícito a que se referirá o processo de avaliação. Não é a verdade *em si*, senão a verdade *para mim* que é privilegiada; não é a *coerência*, senão a *congruência*[25]" (1980: 155-156).

Do ponto de vista epistémico/metodológico, aquilo que, em grande parte, esta passagem de Ardoino preconiza é a assumpção de uma perspectiva de avaliação/investigação multirreferencial, etnometodológica e multidisciplinar, pelas quais aquilo que se visa é o ponto de vista do agente ou agentes do processo, com particular atenção às suas dimensões inconscientes e fenomenológicas, permitindo a

> "reabilitação dos dados do *testemunho*, como chamada da realidade existencial e da incerteza, pondo em causa as certezas essencialmente arrancadas da *administração da prova*. Os modelos em que se inspira esta busca de uma *scienza nuova* serão mais biológicos que físicos ou, melhor ainda, *antropológicos*" (*ibid*.: 156).

A recusa da *soberania da razão* nos processos avaliativos de natureza pedagógica e, extrapolamos nós, muito mais ainda no contexto de uma avaliação profissional de professores, com carreiras jovens ou maduras, é particularmente rechaçada por Ardoino, postulando, na lógica de justificação do "testemunho" referida, a necessidade de valorizar, no âmbito do processo avaliativo, o imaginário pessoal e pedagógico, propondo a

> "a reabilitação do libidinal, das pulsões do desejo, da angústia, do inconsciente, das resistências, das agressões, da violência, do conflito, como dimensões da acção, nem sãs nem mórbidas, porém real e indissociavelmente destruidoras e criadoras, e, portanto, como objectos do conhecimento, pese embora a impertinência permanente que constituem para

[25] A natureza da distinção entre *coerência* e *congruência* em Ardoino é, aqui, essencial. Enquanto que a coerência visa o ajuste óptimo entre dois elementos, ou um elemento como representando o outro, como condição para a sua adaptabilidade, já a congruência visa apenas a sua viabilidade ou o seu encaixe, mesmo que de modo imperfeito e não-representacional.

> os anacrónicos defensores do culto da razão soberana, conducente a que se perceba uma desordem caótica que se organiza de modo autónomo em relação com a ordem cósmica da consciência. Neste sentido, o imaginário toma sempre parte da verdade" (*ibid*.: 156).

A recusa em fazer da *razão soberana* a mestra da indagação avaliativa é, claro está, todo um programa epistémico/ontológico e ético. Ao exigir que a avaliação releve o imaginário enquanto depósito da irredutibilidade humana, Ardoino está a recusar, afinal, a redução do humano e do profissionalismo docente a racionalidades instrumentais, por mais matizes que possam ter.

A aposta de Ardoino (e que aqui se propõe e reconfigura para a avaliação profissional dos professores) é conforme à sua apologia da avaliação como investigação-acção, exactamente na medida em que esta metodologia de observação e acção no mundo pedagógico, apostando na dimensão prática da razão e na retroacção dos seus efeitos práticos sobre as dimensões reflexivas e destas sobre os efeitos práticos, em níveis crescentes de complexidade e profundidade pedagógica, recusa a racionalidade lógico-instrumental paradigmática como meio de compreensão no domínio da pedagogia e da educação, uma vez que, desde logo, nega a possibilidade de estabelecer relações causais unidireccionais e estritas entre as acções avaliativo/observacionais e níveis de desempenho, bem assim como entre as acções didáctico-pedagógicas e os resultados escolares dos alunos. Há, no entanto, que assinalar que o facto de não poderem ser estabelecidas relações causais directas entre as acções avaliativo/observacionais e níveis de desempenho dos professores, bem assim como entre as acções didáctico-pedagógicas e os resultados escolares dos alunos, isso não querer dizer que não existam relações causais nem sequer que não seja possível estabelecer quaisquer relações entre umas e outras. As relações causais existem, embora não de modo directo e unidireccional, e podem ser aferidas através de relatos de tipo narrativo e qualitativo, cruzados intersubjectivamente, visando dar sentido (didáctico, pedagógico, ético, estético, crítico, emancipatório, etc.) às práticas. A grande diferença é que o sentido causal aqui referido não é estrito, universalizável ou unidireccional. Na verdade, neste contexto de racionalidade prática, a causalidade é, muitas vezes, de tipo claramente retroactivo, no sentido em que práticas e reflexões posteriores explicam e reconfiguram acções anteriores que, logo a seguir, são aplicadas com os

mesmos condicionalismos contextuais ou outros que, entretanto, ocorreram por virtude novos actores ou novas situações/problema.

3.3. Avaliação, Interpretação e Sentido

Como não é difícil concluir, a proposta que aqui se sustenta é a de uma avaliação enquanto interpretação, i.e., uma avaliação que visa a construção do sentido da experiência e da prática pedagógica, através de "um processo e um conjunto de procedimentos que comportam, sempre e necessariamente, zonas de opacidade irredutíveis" (Ardoino & Berger, 1986: 120), ao contrário da avaliação como controlo, que repousa em procedimentos e dispositivos visando a integral transparência da experiência pedagógica/lectiva.

Desde logo, a natureza processual da avaliação conduz à consideração necessária de uma perspectiva diacrónica da experiência pedagógica, integrando essa experiência numa dimensão temporal e cultural que a matizam de formas hermenêutica e historicamente irredutíveis. A dimensão temporal da avaliação não deve ser tomada, naturalmente, numa perspectiva "cronométrica", mas antes numa perspectiva evolutiva e retroactiva, uma vez que o que é próprio da experiência do sentido é que ela ocorre como um evento circular, em que passado, presente e futuro se cruzam de modo indiscernível, cruzando-se o sujeito e o objecto da interpretação num processo pelo qual se dá a sua emergência.

O conceito de "círculo hermenêutico" enquanto estrutura na qual o sentido ocorre é essencial para a compreensão de como podemos "dar sentido" e, então, avaliar. Do ponto de vista de uma compreensão humana e hermeneuticamente sustentada, a compreensão ocorre sempre por relação com alguma coisa, por colocação de um significado num contexto de contextos, pré-existentes e que configuram o que queremos entender. No entanto, os próprios contextos são compostos por elementos que dão, ou articulam, o sentido do contexto. Escreve Richard Palmer, recorrendo à tradição hermenêutica:

> "… um conceito individual tira o seu significado de um contexto ou horizonte no qual se situa; contudo, o horizonte constrói-se com os próprios elementos aos quais dá sentido. Por uma interacção dialéctica entre o todo e a parte, cada um dá sentido ao outro; a compreensão é portanto circular. E porque o sentido aparece dentro deste 'círculo', chamamos-lhe o 'círculo hermenêutico' (1986: 94).

A aparente simplicidade do processo tem notáveis implicações epistemológicas e, no nosso caso, avaliativo/pedagógicas. Desde logo, implica que como o processo é circular ele não tem ponto de partida, ou hierarquia, a não ser como instância administrativa. A seguir, implica que toda a compreensão leva consigo pressupostos, ou pré-conceitos, que, para se colocarem autenticamente no âmbito hermenêutico, terão que se cruzar com os pré-conceitos do outro, numa relação dialéctica, ou dialógica, em que o que se visa é partilha de horizontes de significado e não o discernimento do horizonte mais verdadeiro ou mais resplandecente, uma vez que isso seria quebrar a natureza circular da interpretação através de instâncias não interpretativas como são, por exemplo, as instâncias administrativas. Por outro lado, e como se referia acima, o fenómeno interpretativo/avaliativo pelo qual o sentido emerge tem uma iniludível dimensão histórica, i.e., uma dimensão referida ao acontecer e ao acontecido, que, se ignorados através da aplicação de "categorias intemporais a objectos históricos, só ironicamente pode pretender chamar-se 'objectiva', pois desde o início que deturpou o fenómeno" (*ibid*.: 126).

Outra das consequências necessárias da compreensão do sentido/avaliação enquanto circularidade hermenêutica é a de que a experiência do avaliador é sempre um ponto de referência essencial para o próprio processo de emergência do sentido/avaliação e que, portanto, ou se produz entre o "texto/avaliado" e o "leitor/avaliador" uma abertura (na verdade um cruzamento) de horizontes e de significações ou corre-se o risco de uma objectivação do sentido/avaliação, uma categorização do próximo, saindo desse modo da dimensão histórica e dialéctica, processual, do processo.

Referindo-se ao campo da experiência e do conhecimento hermenêutico, de um modo que pode ser integralmente transladado para o campo avaliativo dos professores, referenciando-se a Gadamer, Richard Palmer escreve que

> "as chaves para a compreensão não são a manipulação e o controle, mas sim a participação e a abertura, não é o conhecimento mas sim a experiência, não é a metodologia mas sim a dialéctica. Para Gadamer, o objectivo da hermenêutica não é avançar com regras para uma compreensão 'objectivamente válida' mas sim conceber a própria compreensão de um modo tão lato quanto possível. Comparado com os seus críticos, Betti e Hirsch, Gadamer não se preocupa tanto com o facto de compreendermos mais correctamente (e deste modo com

> o fornecimento de normas para uma interpretação válida) como com o facto de compreender mais profundamente, de modo mais verdadeiro" (*ibid*.: 216).

O relevante de tudo isto é que uma avaliação de tipo hermenêutico/interpretativa não autoriza as noções de "boas e más práticas", de "pontos fortes e pontos fracos", com referências a indicadores e critérios "substantivos" prévios à própria relação pedagógica entre avaliado e avaliador. Critérios "substantivos" serão aqueles critérios que definem, antes da experiencia, o que é ser um bom e um mau professor independentemente da capacidade de dar sentido à prática por parte dos participantes no processo. Já pelo contrário, não é impossível falar em critérios "formais" das práticas pedagógicas, como sejam os critérios da "consistência", da "cultura", da "imaginação", da "coerência", até da "sofisticação". A recusa em dar sentido à prática, em articulá-la dentro dos contextos mais amplos da escola ou da turma, é, bem entendido, a recusa da participação comunitária do professor, o que, claro está, não é aceitável, já que não há prática pedagógica fora dos contextos comunitários, ainda quando de forma desviante e imaginativamente iconoclasta.

Estes critérios formais podem/devem, por outro lado, ser pensados no interior de contextos mais amplos de sentido, que é o que define, no essencial, os Projectos Educativos, que, bem entendido, podem variar conforme as ideologias ou os "enfoques" pedagógicos desta ou daquela escola, o que não pode deixar de levar consigo a necessidade de uma reflexão comunitária/escolar sobre os estilos, práticas e fins pedagógicos da escola em causa, sem o que a avaliação ocorrerá como a imposição de standards pedagógicos externos à comunidade escolar interna.

Desde logo, importa perceber que a avaliação, para conter uma dimensão verdadeiramente interpretativa e hermenêutica, deve ocorrer a partir daquele marco projectivo de referências que é o *Projecto Educativo*, entendido em sentido aberto e, na terminologia de Jacques Ardoino, multirreferencial, no sentido em que é capaz de lidar com múltiplas perspectivas de sentido e, mais importante, nem sempre absolutamente articuláveis. A "multirreferencialidade" educacional e avaliativa pressupõe o concurso multidisciplinar e multicultural de "referências" e métodos interpretativos na experiência de dar sentido à prática (não de modo evanescente e diletantemente eclético, mas articulando argumentos e dando a conhecer as suas congruências e incongruências teóricas e práticas). Ora, esta multirreferencialidade é, desde logo, altamente incompatível

com marcos referenciais fechados, descrevendo, antes de as coisas acontecerem, aquilo que são supostos perfis de excelência pedagógica e profissional, se já não chegasse para o impedir, claro está, a natureza essencialmente contingente de todo o agir pedagógico, irredutível a "receitas" e "arquétipos" platónicos de bom professor.

Enfim, fácil será perceber que avaliar não é, de todo, sinónimo de classificar ou notar e que, no limite, pode e deve colocar-se aquelas dimensões administrativas em perspectiva. Dizer que avaliar é interpretar ou dar sentido é, afinal, e simplesmente, dizer que avaliar é um processo pelo qual se pretende entender a prática pedagógica, visando o seu desenvolvimento e a sua eficácia, qual seja a da melhor edificação possível do aluno. Confundir a avaliação com a classificação ou a notação significa confundir o produto com o processo, a educação com a selecção, o caminho com o caminhar.

A avaliação interpretativa instancia-se, assim, como não tendo finalidades imediatamente classificativas ou notacionais, embora possa auxiliar estas, na medida em que o processo possa ser julgado como mais ou menos satisfatório, consistente, culto ou ético. O que se julga, então, numa notação ou numa classificação que sejam autenticamente modelados por uma avaliação que tenha sentido, nunca é um resultado mas um processo, nunca a consistência de um retrato robot mas antes a inteligência de um devir pedagógico e humano.

4. AUTONOMIA PROFISSIONAL E REINSTITUCIONALIZAÇÃO

De tudo o que ficou dito é importante, agora, clarificar, ainda que a passos muito largos, a natureza de uma organização que possa responder aos objectivos propostos de uma avaliação de carácter interpretativo, assente na metodologia da investigação-acção e que respeite a autonomia profissional do professor.

Desde logo, a organização escolar deverá aperceber-se da sua identidade sistémica. Ora, este apercebimento sempre implicará a capacidade de um certo tipo de distanciamento relativamente àquilo que, vulgarmente, se chama "a sociedade". Enquanto subsistema social, a escola não é, simplesmente, um instrumento dos interesses sociais e um servo das necessidades económicas e políticas, mas, pelo contrário, é ela mesma um subsistema social com funções relativamente bem definidas, quais sejam a de educar os seus

alunos. Enquanto que a escola, cada escola concreta, não definir quais os limites e a natureza das suas tarefas, sempre correrá o risco, quando não a simples confirmação, de que é uma instituição meramente instrumental relativamente a fins que lhe são estranhos, os seus professores meros subsídios para outros fins sociais (maioritariamente económicos) e os seus alunos simples mão de obra ou, de modo mais elusivo, recurso humano (muito provavelmente para fins inumanos).

A resposta a este problema da identidade sistémica e social da escola enquanto organização tem directamente a ver com aqueles que se julgam ser os fins educacionais básicos da escola e a natureza das tarefas profissionais dos professores. Se se entender a escola como algo de meramente instrumental relativamente a fins a ela externamente determinados, tanto ela como os seus professores terão que se submeter a standards externamente estabelecidos. Se, pelo contrário, se pensar que à escola e aos professores competem, sobretudo, fins iminentemente éticos, políticos e sociais, a escola e os professores não podem senão esforçar-se por cumprir um papel condizente com esses fins, que sobreleva a responsabilidade perante os seus alunos acima de todas as coisas, educando-os para a autonomia, a liberdade, a auto-edificação, a solidariedade e o progresso sociais.

Acontece que isto implica que sejam os professores, sobretudo, a assumir estas responsabilidades, já que, por um lado, são eles quem na escola centra o essencial das tarefas e lógicas pedagógico/educacionais e, por outro, porque são essas responsabilidades que constituem o *múnus* essencial da sua profissão, ainda que em diálogo, e por vezes em tensão, com a sociedade.

A abertura da escola à sociedade, pelo contrário do que se diz, é hoje maior que nunca, podendo, até, pôr-se em causa até que ponto a escola ainda é capaz de especificar uma qualquer função social realmente distintiva das de outros subsistemas sociais. A abertura é tão grande que, demasiadas vezes, a escola se limita a reproduzir as diferenças sociais aí presentes, vítima dos seus influxos e incapaz de lidar com eles de modo suficientemente complexo e sofisticado. Porque está demasiado próxima dos interesses sociais, a escola não lhes tem sabido escapar a projecta-os nos seus resultados. Por outro lado, tão imbricada está na sociedade, que a escola parece chegar sistematicamente atrasada ao que é socialmente importante, com o crescente

paradoxo de muitos dos alunos ultrapassarem já a organização escolar e os professores em sofisticação e profundidade culturais.

Assim, só tornando-se agente ético, social, político e produtora de conhecimento ela mesma, distanciando-se da sociedade e reforçando a sua identidade, poderá a escola abrir-se, sem perigo de passar a ser mera reprodutora de interesses não pedagógicos e não educacionais, mesmo que mantendo o monopólio da certificação estatal.

O que vale para a escola enquanto organização vale também, bem entendido, para os professores enquanto classe e enquanto indivíduos. A tecnocratização das funções docentes, a transformação dos professores em tecnólogos da educação, constitui, na verdade, não só uma diminuição do seu papel e do seu status social, mas, sobretudo, uma traição à responsabilidade indeclinável que tem perante os seus alunos e, claro está, perante as famílias dos seus alunos, atendendo a que o melhor interesses dos alunos sempre será o melhor interesse dos pais.

O fortalecimento institucional das escolas é, então, tarefa essencial de uma renovação organizacional, mesmo que ao arrepio dos discursos politicamente correctos da abertura à comunidade. Abertura, sim, mas a partir de um ponto de vista e de uma identidade organizacional sólida e viva, visando fins educativos e emancipatórios, capaz de escapar aos modismos comunicacionais, interpretando-os, ou, até, produzindo os seus próprios modismos, no mercado feérico da comunicação. Sem um movimento de refluxo sobre si mesmo a escola terá pouca hipótese de aspirar à construção de sólidos contextos avaliativos, afinal os contextos nos quais toda a aprendizagem é possível.

Bem entendido, é na comunicação e com a comunicação que a escola é capaz de criar/estabelecer mecanismos de auto-identificação e solidificação institucional. Por isso é tão importante a criação de mecanismos de complexificação e intensificação comunicacional nas escolas, abrindo espaços formais de debate pedagógico, educacional e cívico, bem para além dos espaços técnico/burocrático/funcionais, onde sejam actores todos os actores da escola, a começar pelos professores e pelos alunos, já que organizações onde só os “corredores” funcionem como instância de debate e comunicação “pedagógico/científica” são organizações disfuncionais, na medida em que não são capazes de visibilizar e credibilizar esses discursos junto

da sociedade, dada a ausência de consistência cultural, moral e organizacional de todo o discurso desviante que, por definição, é o discurso de “corredor”.

As organizações são, na verdade, e enquanto são alguma coisa, sistemas de comunicação. Desde logo comunicação altamente formalizada, desde a comunicação burocrático-normativa à que se origina na produção e reprodução curriculares. No entanto, a comunicação puramente formalizada e normativa é, por definição, demasiadamente pobre enquanto recurso de adaptação e estimulação do meio social. Por isso mesmo, a escola enquanto organização deve estimular a discursividade e a comunicabilidade interna no sentido, desde logo, de resistir à calcificação das relações intra e interinstitucionais. A democratização das relações enquanto coexistência de discursos e formas comunicacionais alternativas dentro das escolas é não só um imperativo moral mas um imperativo organizacional, de modo a reduzir a entropia e produzir neguentropia sistémica, sob perigo da completa irrelevância da escola pública.

Ao contrário da escola privada, a escola pública, por definição, não vai à falência. Mas já não é impossível que as as escolas públicas enquanto instituições particulares se extingam, mesmo depois de longo tempo de existência (e quanto mais longa é a existência mais provável é o risco de morte), se se tornarem incapazes de responder aos desafios e às perturbações comunicacionais ambientais, calcificando-se, i.e., tornando-se irrelevantes para os fins a que tinham sido destinadas.

Instituições escolares comunicacionalmente fortes são escolas indentitariamente fortes, solidamente autorreferenciadas, com professores ancorados em saberes profissionais amplos, susceptíveis de fazerem da avaliação do seu desempenho profissional processos de crescimento, complexificação e autonomia profissional e organizacional, sem medo do futuro, antes o desafiando e ansiando pela sua invenção.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo Janela (2005), *Avaliação Educacional – Regulação e Emancipação*, Ed. Cortez, São Paulo.

ALARCÃO, Isabel, TAVARES, José (2003), *Supervisão da Prática Pedagógica*, Ed. Almedina, Coimbra.

ALARCÃO, Isabel, ROLDÃO, Maria do Céu (2008), *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*, Ed. pedago, Mangualde.

ARDOINO, Jacques (1980), *Perspectiva Politica de la Educacion, Ed. Narcea, Madrid*.

---------- (1988), "Entre bilan et commentaires ou de l'ingénieur et du clinicien", in PY, Jacques, SOMAT, Alain, BAILLÉ, Jacques, *Psychologie sociale et formation professionnelle, propositions et regards critiques*, Ed. Presses Universitaires de Rennes, Rennes ,pp. 231-242.

ARDOINO, Jacques, BERGER, Guy (1986), "L´évaluation comme interprétation", *in Pour*: 107, pp. 120-127

---------- (1989), *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des Universités*, Ed. ANDSHA/Matrice, Paris.

ARON, Raymon (1991), *As Etapas do Pensamento Sociológico*, Ed. Publicações Dom Quixote, Lisboa.

BATESON, Gregory (1976), *Pasos Hacia una Ecologia de la Mente*, Ed. Carlos Lohlé, Buenos Aires.

BERGER, Peter L, LUCKMANN, Thomas (1999), *A Construção Social da Realidade*, Ed. Dinalivro, Lisboa.

Bíblia, Romanos, 1:8

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Pierre (s/d), *A Reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Ed. Veja/Universidade, Lisboa.

BLOOM, Harold (1991), *A Angústia da Influência*, Ed. Cotovia, Lisboa.

---------- (1997), *O Cânone Ocidental*, Ed. Temas e Debates.

BRUNER, Jerome (1997), *Actos de Significado*, Ed. 70, Lisboa.

CICCONE, Albert (2000), *Observação Clínica*, Ed. Climepsi, Lisboa.

COSTA, Jorge Adelino, NETO-MENDES, António, VENTURA, Alexandre (2008), xplica, *Investigação sobre o Mercado das Explicações*, Ed. Universidade de Aveiro, Aveiro.

DOMINGO, José Contreras (2003), *A Autonomia da Classe Docente*, Porto Editora, Porto.

DUMON, Louis (1992a), *Ensaios Sobre o Individualismo: uma Perspectiva Antropológica Sobre a Ideologia Moderna*, Ed. Dom Quixote, Lisboa.

---------- (1992b), H*omo Hierarchicus. O Sistema das Castas e suas Implicações*, Ed. Universidade de São Paulo, São Paulo.

DURKHEIM, Emile (1989), *Divisão Social do Trabalho, I*, Editorial Presença, Lisboa.

---------- (2007), *Educação e Sociologia*, Ed. 70, Lisboa.

ESTEVÃO, Carlos V. (2004), *Educação, Justiça e Autonomia*, Edições ASA, Lisboa.

ESTRELA, Albano (1994), *Teoria e Prática da Observação de Classes*, Porto Editora, Porto.

ESTRELA, Albano, NÓVOA, António (Orgs.) (1993), *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*, Porto Editora, Porto

FIGARI, Gérard (1996), *Avaliar: que Referencial?*, Porto Editora, Porto.

GONÇALVES, M. Miguel, (1995), *Auto-Conhecimento e Acesso Instrospectivo*, Ed. Universidade do Minho, IEP, Braga.

HADJI, Charles (1994), *A Avaliação, Regras do Jogo*, Porto Editora, Porto.

LUHMANN, Niklas (1998), *Sistemas Sociales. Lineamentos para una Teoria Geral*, Ed. Anthropos, Bercelona.

MATURANA R., Humberto (1995), *La Realidad: Objetiva o Constrida?, I*, Ed. Anthropos, Barcelona.

MATURANA, H. e VARELA, F. (1972), *De Maquinas y Seres Vivos*, Ed. Universitaria, Santiago de Chile.

---------- (1990), *El Arbol del Conocimiento*, Ed. Debate, Madrid.

MÉNDEZ, J. M. ÁLVAREZ (2002), *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*, Edições ASA, Lisboa.

NIETZSCHE (1996), *Acerca da Verdade e da Mentira no Sentido Extramoral*, Ed. Círculo de Leitores.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002), *A Supervisão na Formação de Professores – da Organização à Pessoa*, Porto Editora, Porto.

OLIVEIRA, Clara Costa (1999), *A Educação como Processo Auto-Organizativo*, Ed. Instituto Piaget, Viseu.

ORTEGA, Felix (1986), “La Educación como Forma de Dominación: Una Interpretación de la Sociologia de la Educación Durkheimiana”, in ENGUITA, Mariano F., *Sociología de la Educación* (Editor), Ed. Ariel, Barcelona.

PALMER, Richard (1986), *Hermenêutica*, Edições 70, Lisboa.

QUINE, W. V. (1995), *Filosofia e Linguagem*, Ed. Asa, Lisboa.

RICOEUR, Paul (1987), *Teoria da Interpretação*, Edições 70, Lisboa.

RORTY, Richard (1991), “Pragmatismo”, *in* CARRILHO, Manuel Maria (Dir.), *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*, Ed. Dom Quixote, Lisboa.

ROSALES, Carlos (1992), *Avaliar É Reflectir Sobre o Ensino*, Edições ASA, Lisboa.

WATZLAWICK, Paul, BEAVIN, Janet Helmic, DON, D. Jackson (2008), *Pragmática da Comunicação Humana*, Ed. Cultrix, São Paulo.

WEBER, Max (2009), *La Objetividad del Conocimiento en la Ciencia Social y en la Politica Social*, Ed. Alianza, Madrid.

KINCHELOE, Joe (2006), *Construtivismo Crítico*, Ed. pedago, Mangualde.

VIEIRA, Flávia (1993), *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*, Edições ASA, Lisboa.

VIEIRA, Flávia *et al*., (2006), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, Ed. pedago, Mangualde.

COMPLEXIDADE, REFLEXÃO E COLABORAÇÃO – A TRILOGIA DA MUDANÇA

Maria Isabel Candeias
Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches

"O perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central — estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos — é uma função complexa, que exige o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança".

(Alonso, 2005)

Introdução

Todos os dias somos confrontados com a complexidade da função docente. Os professores têm de saber mobilizar e reconstruir um saber que lhes permita acompanhar e apoiar os processos de aprendizagem de alunos com características muito diferenciadas e ainda participar nas decisões sobre a organização da escola, favorecendo a mudança como estratégia de gestão da qualidade.

Para que os estudantes encontrem na escola as condições que facilitam a aprendizagem, cada professor torna-se responsável pelo desenvolvimento do currículo, da organização e do seu próprio desempenho e pela relação intrínseca que tem de ser estabelecida entre estas três dimensões[26] através de um trabalho colaborativo com os demais intervenientes no processo educativo. Estas três dimensões (curricular, organizacional e profissional) interligam-se numa linguagem sistémica, influenciando-se mutuamente e contribuindo para o desenvolvimento da quarta dimensão, o desenvolvimento dos alunos. Nenhuma delas

[26] A relação entre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento organizacional, curricular e profissional é apresentada por Alonso (2005) no *Modelo Integrado de Inovação*.

pode ser olhada como entidade isolada. O equilíbrio da escola depende da harmonia encontrada entre as quatro dimensões.

A análise de cada dimensão permite identificar a multiplicidade de saberes e acções do desempenho docente:

- Na dimensão do desenvolvimento curricular o professor participa e orienta a construção de projectos curriculares que, como interpretação das orientações nacionais, adeqúem-se às características da escola e dos alunos a que directamente se destinam, gerindo o conhecimento sobre a escola, a comunidade e as áreas científicas que constituem os variados percursos formativos oferecidos. Esta dimensão diz respeito à preparação, desenvolvimento e avaliação de cada um dos momentos de trabalho dos alunos e por isso implica saberes transversais que levam à criação de condições que se constituam como oportunidades de aprendizagem individuais e colectivas e à reflexão continuada sobre os processos e os resultados. Este saber avaliativo do professor relaciona-se não só com o *saber avaliar* as aprendizagens realizadas pelos alunos mas também o *saber avaliar* o contributo das suas próprias acções e das acções dos seus pares para "a tomada de decisões profissionais acompanhadas da investigação e da reflexão, num contexto de colaboração e de participação" (Alonso, 2005, p.14). Integra ainda o *saber ensinar a avaliar* para que os seus alunos se tornem competentes na regulação dos processos de aprendizagem.

- Na dimensão do desenvolvimento organizacional o professor tem de participar em grupos de análise, decisão, acção e avaliação da escola concebendo, acompanhando e avaliando o projecto que organiza as pessoas, os recursos, os tempos, os espaços e as parcerias, em profunda interacção com as decisões tomadas no âmbito do desenvolvimento curricular. Aqui, como elementos de uma organização que aprende, os professores definem prioridades, metas, estratégias de acção colectiva e formas de as avaliar sistematicamente, acompanham o desenvolvimento das acções e introduzem as alterações necessárias de acordo com os resultados dos processos reflexivos. É de ter em conta que a reflexão e a decisão, em termos da organização da escola, é da responsabilidade de todos os professores, porque mesmo que se afastem das lideranças explícitas, são cúmplices através das lideranças implícitas, fazendo parte de grupos de trabalho onde a sua opinião conta, mesmo quando se manifesta pelo silêncio (Candeias, 2007).

- Na dimensão do desenvolvimento profissional o professor orienta e participa em processos formativos que incluem investigação, acção e reflexão e que pretendem facilitar o encontro de respostas para os problemas e desafios encontrados nas dimensões curricular e organizacional. A mudança social, económica e cultural que caracteriza as comunidades escolares implica a consciência da contínua necessidade de procura de saberes que permitam diversificar e aprofundar as competências profissionais e, desse modo, aumentar a segurança na tomada de decisão e na acção. Neste sentido, a formação relacionada com os processos de gestão curricular centrada na melhoria das aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que melhora a qualificação profissional acabará por incidir também no nível de identidade e satisfação profissional e pessoal (Alonso, 2007).

A construção do perfil profissional

O professor age de acordo com as suas crenças, os seus princípios, os paradigmas que lhe permitem criar um modelo próprio de ensinar. Esse modelo, por ser dinâmico, transforma-se, ao longo do tempo, consoante o saber e a experiência, tornando-se mais amadurecido e mais fácil de justificar pelo seu criador. As bases que sustentam a construção, por cada professor, do seu perfil profissional são essencialmente as experiências de ensinar e aprender que viveram enquanto estudantes, as teorias com que mais se identificaram durante a formação inicial, os exemplos apresentados pelos seus colegas professores e, naturalmente, as boas e as más experiências passadas dentro da escola, já como professores. Ao longo do processo de formação do *eu profissional* cada um identifica facilmente aspectos que correspondem a caminhos que se querem ou não se querem seguir e, por vezes, toma-se consciência que, na prática, as intenções não chegam para dominar a acção.

Para além destes aspectos que são pessoais e relacionam-se intrinsecamente com a cultura, a experiência e a personalidade do professor, o perfil profissional é também influenciado pelas orientações do sistema de ensino em que está integrado e onde se definem as funções da escola, as características do cidadão que pretende formar e do professor que acompanhará o processo. São estas orientações que criam um quadro

que interpretado pelos professores no seio de cada escola permite a criação de um modelo profissional que obedece a uma estrutura nacional e, em simultâneo, é redimensionado às necessidades do contexto.

Esta qualidade do perfil implica uma visão da profissionalidade docente concordante com o paradigma da *escola como projecto*, da *escola inteligente* em que *a visão, a voz e a vontade* são colectivas e por isso partilhadas, gerando um compromisso comum e, naturalmente, o entendimento do projecto educativo como um todo. (Candeias, 2007)

O modelo de desempenho profissional docente tem, assim, de ser suficientemente flexível para permitir que, em cada escola, os professores possam contribuir para a acção colectiva perseguindo metas comuns, concretizando objectivos que não são apenas pessoais mas de uma comunidade. Essa preocupação constante com o colectivo exige uma preocupação constante com o particular, com a acção individual em função de cada um dos alunos. É esta dualidade entre o particular e o colectivo que imprime ao perfil profissional do professor a complexidade que o caracteriza e que exige uma *visão*, uma *voz* e uma *vontade* que, nascendo em cada professor, manifestam-se colectivamente.

A visão, a voz e a vontade

O *Perfil Geral de Desempenho Profissional* do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 240/2001) que actualmente orienta o trabalho dos professores está organizado em quatro dimensões inter-relacionadas, que constituem os âmbitos de exercício da função docente e que Alonso (2007, pp. 10-11) interpreta da seguinte maneira:

> *"Dimensão profissional, social e ética* - realça a vertente intelectual, cívica e deontológica das suas funções, enquanto profissional com um saber específico capaz de responder à encomenda social da escola enquanto instituição educativa.
> *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* - releva o conhecimento científico, técnico e atitudinal necessário à gestão informada e participada do currículo, tendente à organização de ambientes que proporcionem experiências de ensino-aprendizagem de qualidade para todos os alunos.
> *Dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade* - apela à dimensão colaborativa e organizacional da função docente participando de forma colegial na construção do Projecto Educativo/Curricular da escola, em parceria e interacção com a comunidade envolvente.

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida - através de processos de investigação e reflexão individual e colaborativa, permite definir o seu projecto de formação pessoal e profissional."

Estas quatro dimensões clarificam o papel do professor enquanto elemento de uma organização educativa responsável pelo desenvolvimento de um currículo concebido como "construção social complexa, que requer processos de decisão e intervenção baseados na pesquisa, na reflexão e no diálogo, enquanto processos de interpretação e transformação das práticas e do conhecimento que as sustenta" (Alonso, 2007, p.11).

A *visão* permite construir uma resposta estratégica ao problema, uma resposta no campo intencional, a partir do conhecimento do contexto e da identificação dos problemas. Permite também escolher o paradigma que melhor se adeqúe ao contexto, construir estratégias fundamentadas, utilizar metodologias de avaliação coerentes com os dados recolhidos. A *visão* é o conhecimento do passado e a perspectiva do futuro, utilizados para a realização do presente.

A *voz* leva a que as ideias sejam discutidas, analisadas e avaliadas, passando por um processo que as torna mais adequadas aos públicos a que se referem, quer como actores, quer como receptores. A *voz* implica esclarecimento, negociação e adequação.

Por fim, é a *vontade* que possibilita a acção, a concretização dos planos que levarão à resolução dos problemas ou à realização das tarefas que serão responsáveis pelos produtos esperados.

Cada um dos professores da escola tem *visão, voz e vontade* individual. O que se torna difícil é a construção e a manifestação de uma *visão*, de uma *voz* e de uma *vontade* colectiva, para que a acção de todos se enquadre, se associe, se harmonize na emergência de um todo consistente com os princípios e as metas.

Nesta perspectiva o perfil de desempenho do professor constrói-se sobre três pilares que correspondem a núcleos de conhecimento em interacção contínua:

- O *conhecimento académico* que corresponde ao percurso formativo suportado por um quadro teórico que interpreta paradigmas da natureza da educação e das áreas científicas a que se reporta e que integra a formação inicial e as opções individuais quanto à continuidade da aprendizagem ao longo da vida;

- O *conhecimento experiencial* que se constrói suportado na diferenciação e complexidade das experiências profissionais como estudante e como professor, nomeadamente pela implicação na construção de projectos curriculares e no envolvimento na vida escolar;

- O *conhecimento institucional que* corresponde à atenção dadas às orientações de política educativa nacional ou local e à sua interpretação em termos dos processos de aprender e de ensinar.

A complexidade e a conflitualidade presentes na interacção entre estes três núcleos é um processo individual, da responsabilidade de cada professor embora, como se compreende, fortemente influenciada por processos colectivos para que se torne real a visão, a voz e a vontade de uma escola.

O contexto de avaliação

Os paradigmas educacionais que são valorizados por cada país, em dado momento da sua história, concebem o quadro teórico que introduz factores de harmonia ou de conflitualidade na construção do conhecimento profissional e orientam a regulação do uso desse conhecimento, ou seja, a competência profissional. Dessa forma as escolas configuram-se, em simultâneo, como centros de reflexão e de desenvolvimento profissional pela partilha das experiências e a promoção de momentos formativos próprios e como locais de avaliação da acção do professor.

Independentemente da maior ou menor formalidade assumida nos processos de avaliação do desempenho do professor, a escola é sempre o contexto em que decorre o processo: é nela que estão os alunos a quem compete ensinar, é nela que se encontram as estruturas em que se move o professor, é para ela que se definem orientações e, no limite, é a escola que é avaliada, pela identificação dos resultados da acção colectiva e integrada dos professores em termos do que os alunos conseguiram aprender no tempo em que a frequentaram.

Não havendo dúvidas de que o objecto da avaliação é o desempenho evidenciado pela pessoa enquanto professor e que o contexto de avaliação é o local em que o professor se move, isto é, a escola, vamos agora analisar algumas situações que decorrem do processo de avaliação do desempenho docente.

A centralidade da colaboração

- Hoje fui observar uma aula de um colega no meu papel de coordenadora de departamento. Esse colega não é do meu grupo de recrutamento mas deve ter considerado que a hipótese de ser eu a acompanhar o processo de avaliação não lhe seria desfavorável, isto é, que eu seria competente para *ponderar o seu envolvimento e a qualidade científico-pedagógica que evidencia na preparação, organização e realização das actividades lectivas, na relação pedagógica com os alunos e no processo de avaliação das aprendizagens*[27] *desses alunos.*

Realmente não penso que seja essencial que o avaliador tenha de ser especialista da mesma disciplina que o avaliado já que, no mesmo departamento curricular a natureza científica, as metodologias de ensino e de aprendizagem e as formas de avaliação suportam-se em núcleos teóricos comuns. Naturalmente que esta opinião implica que alguns aspectos tenham de ser considerados de forma particular no processo avaliativo. Esse é o caso da *correcção científico-pedagógica*. Um professor de Ciências da Natureza é capaz de emitir juízos de valor sobre a *correcção* com que qualquer um dos seus colegas de Matemática, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas se manifesta em termos científicos e pedagógicos. No entanto pode ter alguma dificuldade na observação de aspectos referentes à área das *TIC* que também pertence ao seu departamento. O coordenador do departamento de Expressões poderá ter dificuldades em ponderar aspectos específicos da área da Educação Física ou do desempenho dos professores do Ensino Especial. Então, como resolver essa situação?

O actual modelo simplificado permitiu a possibilidade do professor, na dimensão científico-pedagógica, optar por um avaliador do seu grupo de recrutamento e assim contar com o seu saber específico mas, ao fazê-lo, introduziu outros factores que poderão pesar na decisão do professor em avaliação. O que será preferível? Um avaliador que domina a dimensão científica da área curricular ou um avaliador que conhece profundamente as especificidades do contexto formativo em que o avaliado está inserido, um avaliador que participou na construção das várias vertentes do projecto educativo dessa escola ou agrupamento de escolas e

[27] Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, ponto 1 do artigo 17º, do II Capítulo.

que se confronta diariamente com as problemáticas que estão a ser vividas, isto é, que é capaz de compreender as decisões pedagógicas?

A correcção científica e pedagógica está intrinsecamente relacionada com as opções curriculares que o professor faz em função das características dos alunos que influenciam os processos de aprendizagem. No entanto o professor não está isolado na construção curricular mas integrado em grupos pedagógicos de reflexão e decisão que se relacionam entre si através de redes complexas de partilha de informação e de decisão: os conselhos de turma, os departamentos curriculares e o conselho pedagógico, entre outros. Um avaliador que entre nesta rede precisa de tempo para compreender a justificação das decisões do professor. Quanto maior for a escola e a diversidade de ofertas educativos que possuí mais difícil será compreender a justificação das acções profissionais enquanto elementos dinâmicos do desenvolvimento de um projecto educativo.

Naturalmente que toda esta argumentação poderá ser reduzida à enunciação de uma listagem de indicadores universais que poderá ser verificada por qualquer professor quando colocado, mesmo como corpo estranho, no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse caso não é necessário que venha de outra escola um professor do grupo de recrutamento do avaliado porque qualquer professor da mesma escola e do mesmo grupo, munido das listas de verificação nacionais, será capaz de cumprir a tarefa de identificar cada uma das evidências consultando registos e observando momentos de intervenção educativa. Se essa fosse a opção então estávamos perante uma abordagem que, como afirma Alonso (2007, p.109)

> "reduz os processos educativos a nível das pessoas, sem referência aos seus contextos de actuação [e] está muito arreigada na mentalidade pedagógica, devido à influência da tradição psicologista e positivista da formação de professores, e a forma de organização predominante nas escolas, baseada no isolamento e na burocratização da actividade".

No entanto não é este o paradigma que sustenta as orientações curriculares nacionais nem parece ser o que está na base do modelo de avaliação do desempenho docente embora nem sempre seja fácil, ou mesmo possível, identificá-lo com clareza. A publicação nacional de um conjunto de evidências que influenciasse as decisões curriculares e organizacionais das escolas, uniformizando o pensar e o agir dos professores e

afastando-os ainda mais das necessidades dos alunos derrotaria as condições exigidas para a construção dos projectos educativos de escola e, na sua dependência, dos projectos curriculares de turma. Como referiu Abrantes (2002, p. 9), aquando da clarificação das orientações para a implementação do Currículo Nacional,

> "é indispensável que a discussão sobre avaliação se faça no contexto das concepções actuais sobre o currículo e a gestão curricular, o que implica considerar, entre outros aspectos, o modo como o currículo nacional é formulado em termos de competências e experiências de aprendizagem e o papel atribuído às escolas na construção dos seus próprios projectos curriculares. Dizendo de outro modo, as concepções e práticas de avaliação decorrem das concepções e práticas relativas aos processos de ensino e aprendizagem, com as quais devem estar estreitamente ligadas, as quais, por sua vez, reflectem perspectivas sobre o que significa, hoje, uma escola básica e uma educação para todos com qualidade".

Os professores que optaram por serem avaliados na dimensão científico-pedagógica e que pertenciam a departamentos curriculares em que não era possível fazer a delegação de competências de avaliador num professor titular do mesmo grupo de recrutamento devem ter-se confrontado com este dilema: qual será o melhor avaliador, o que conhece a escola ou o que conhece os meandros epistemológicos da área curricular? A resolução do dilema é espelho da complexidade que a escola apresenta e até do paradigma valorizado pelo avaliado.

Mas será necessário criar o dilema? Como poderá ser ultrapassado este problema? Provavelmente utilizando o próprio departamento como núcleo de construção colectiva do saber profissional. Aliás todo o trabalho de gestão curricular colectiva é feito pelos professores reunidos em grupos disciplinares de acordo com as orientações gerais do departamento permitindo a construção de projectos curriculares coerentes com as prioridades e as decisões tomadas no âmbito de toda a escola.

Se a interpretação do currículo nacional é feita pelos professores de cada área curricular então aí se analisará e clarificará as várias vertentes inerentes à correcção científica e, se for necessário, poderá ser construído colaborativamente um conjunto de indicadores específicos da escola que permitam a cada professor uma voz segura. Uma vez, numa sessão de formação, um professor perguntou o que se poderia querer dizer com "clareza da linguagem", um dos descritores presentes num determinado instrumento de registo de dados avaliativos. Alguns colegas apresentaram as suas ideias e foi fácil compreender como se

tornava complexo construir uma definição quando se estava afastado de um contexto e quando estavam em jogo diferentes paradigmas associados a diferentes áreas curriculares e a diferentes níveis de escolaridade. A "clareza da linguagem" poderia ser descrita da mesma forma no pré-escolar e no 3.º ciclo? Na Língua Portuguesa e na Educação Física? Nos processos de ensino de crianças com e sem deficiência auditiva? Poder-se-á encontrar uma definição suficientemente generalista que todos compreendam e que todos possam usar? Ou a solução passará por cada grupo de professores tomar as suas decisões de forma a construir orientadores específicos que possam facilitar os processos de acção e avaliação?

Imagino o grupo de trabalho, no início do ano lectivo e ao longo dele, através de encontros sistemáticos com sentido, através de processos de partilha de conhecimentos e de experiências e de gestão de tempos e espaços, analisando as prioridades do Projecto Educativo, identificando a contribuição que o departamento ou os grupos disciplinares poderão dar para a concretização das metas, tomando decisões sobre quais as competências e conteúdos a desenvolver pelos alunos para a construção de um saber que possa ser mobilizado para a compreensão e a intervenção nas situações que influenciam a sua qualidade de vida e o desenvolvimento da sua inteligência. Vejo os professores reunidos tomando decisões sobre os aspectos gerais de uma planificação que é suficientemente flexível para que possa ser adequada às decisões tomadas para cada grupo de alunos de forma a facilitar as condições de aprendizagem. Vejo-os a aferirem concepções, a partilharem práticas, a avaliarem recursos, a debaterem estratégias e a decidirem que, para aquele grupo, "rigor científico" ou "clareza da linguagem" tem um significado próprio e partilhado.

A preparação colaborativa dos processos de avaliação levaria à definição das várias vertentes que os constituem e permitiria a cada professor ter uma maior consciência do que lhe faltava saber e de que forma poderia contribuir para a melhoria dos saberes e das práticas inerentes ao seu grupo, *proporcionando orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema do mérito e da excelência*[28], pensando aqui não apenas no professor como unidade de intervenção mas sim em toda a escola, uma escola reconhecida pelo mérito e a excelência dos processos de ensino definidos de acordo com uma concepção de qualidade que se centra no desenvolvimento dos alunos. Sem dúvida que estaríamos perante

[28] Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, ponto 3 do artigo 3º, da Secção 1 do II Capítulo.

uma cultura de reflexão e de cuidado, uma cultura de acolhimento dos alunos pelo incentivo à *melhoria da prática pedagógica, da valorização e aperfeiçoamento individual, pela identificação das necessidades de formação docente e dos factores que influenciam o rendimento profissional*[29].

Uma cultura de acolhimento dos alunos estrutura-se em alguns pressupostos (Candeias, 2007, pp. 524-525) que exigem, por sua vez, uma cultura de colaboração profissional:

- "Os alunos têm de usufruir de um desenvolvimento equilibrado, tendo em conta todas as dimensões que os caracterizam, nos domínios do individual e do social, na sua relação com os outros, com o local onde vivem, com o que aprenderam previamente, construindo uma atitude reflexiva e crítica sobre o mundo.
- A sabedoria não é compartimentada. É interdisciplinar. O saber é muito mais do que a soma das disciplinas que nele podem ser identificadas e, por isso, há situações em que essas mesmas disciplinas se agregam num conhecimento global, indivisível. As condições para a construção do conhecimento devem ter em conta esta realidade.
- Os métodos de trabalho para a recolha e tratamento de informação, para a comunicação do conhecimento e para a resolução de problemas, não são específicos de cada disciplina, são transversais.
- Os processos de ensino implicam um conhecimento profundo dos alunos, das finalidades do percurso de estudos em causa, do esquema conceptual de cada uma das áreas do currículo, das condições de aprendizagem oferecidas pela escola e pela comunidade. A gestão de todos estes conhecimentos implica a construção de um projecto capaz de organizar o conhecimento, as pessoas e os recursos para a realização de aprendizagens.

[29] Estatuto da Carreira Docente, ponto 3 do artigo 40º.

– Os professores são gestores do currículo, organizando-o em torno de orientações nacionais que são adequadas e transformadas consoante as necessidades dos alunos e as condições disponíveis na comunidade educativa."

As escolas estarão preparadas para este trabalho colaborativo? Para esta partilha de ideias e de conhecimentos? Nas várias acções de formação desenvolvidas sobre avaliação do desempenho docente um dos aspectos centrais que foi sendo referido pelos professores foi a falta da cultura de colaboração fomentada pela própria organização da escola, quer pelos horários de trabalho que impedem os encontros entre professores, quer pela enorme quantidade de assuntos burocráticos que têm de ser cumpridos esgotando tempo e energia. Se associarmos estes aspectos às rotinas individualistas que são valorizadas por muitos professores compreende-se que o significado de "clareza de linguagem" ou de "rigor científico" possa ser um dos motivos de perplexidade do processo de avaliação.

A centralidade da reflexão partilhada

- No encontro anterior à observação da aula tínhamos combinado que no meu papel de avaliadora, entraria na sala ao mesmo tempo que o professor e que este me indicaria o lugar onde me poderia sentar para fazer a observação da aula. Disse-me também que não se importaria que eu circulasse na sala de aula e falasse com os alunos. Referiu até a essencialidade desse aspecto. Só assim seria possível compreender algumas das opções curriculares que ele tinha feito e de que já tínhamos falado no encontro anterior à observação. Nesse encontro tínhamos reflectido em conjunto sobre os alunos e as aprendizagens que o professor esperava que fossem fomentadas ou aprofundadas pela realização das tarefas que ele lhes ia propor. A base de análise foi o conjunto de documentos que o professor me entregou antecipadamente e onde evidenciava a relação daquela aula com o projecto curricular da sua disciplina e da turma e definia as componentes curriculares que a tornavam uma parte harmoniosa de uma unidade de aprendizagem.

Quando decidimos quais os procedimentos a ter para a observação de aulas logo considerámos que era essencial um encontro entre avaliado e avaliador antes da observação e outro depois. Vários foram os professores que nos perguntaram para que serviam os encontros. Alguns professores afirmaram que esses encontros eram desnecessários já que a informação de relevância deveria encontrar-se nos documentos entregues antecipadamente ao avaliador e na reflexão sobre a aula. Conversámos sobre as razões desta posição e compreendi que o problema estava nos conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa enquanto modalidades ainda presentes no modelo simplificado de avaliação do desempenho docente.

Os professores que pretendiam ser avaliados na componente científico-pedagógica eram os que concorriam para as apreciações classificativas de muito bom e excelente e, nesse caso, a sua avaliação reportava-se à observação de duas ou três aulas o que, em algumas escolas, implicava tempos muito curtos entre as observações. Os avaliadores não se sentiam dentro de um modelo de supervisão que associavam a processos de acompanhamento sistemático da construção curricular, com momentos de reflexão e de reformulação das decisões e das práticas estendendo-se ao longo do ano lectivo e sustentando-se, esses sim, numa concepção formativa da avaliação, em que, tal como refere Cortesão (2002, p. 38) "a preocupação central reside em colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem (na sala de aula ou no processo de desenvolvimento de um currículo) ". Alguns dos professores avaliadores referiam não terem tido formação na área da supervisão que lhes permitisse enfrentar com confiança e segurança um processo que apresentava uma componente sumativa tão forte em detrimento dos aspectos que se relacionavam realmente com a supervisão interpares, ou seja, a monitorização sistemática da prática pedagógica através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação (Vieira, 1993).

Então como conseguir criar as condições que promovam nos avaliadores a confiança no trabalho que vão realizar e estender essa confiança aos avaliados? A sugestão continua a ser o trabalho colaborativo, primeiro entre avaliadores, como um núcleo formativo, investigativo, questionador e capaz de tomar decisões em termos dos processos de avaliação e depois com os professores em avaliação para que também eles se impliquem na observação e compreensão dos constrangimentos identificados e nas formas de os ultrapassar.

Realmente o que se pretende é a construção de núcleos de reflexão e de decisão em que os professores – independentemente do seu estatuto de avaliados ou de avaliadores – possam se debruçar sobre as suas práticas, analisá-las em conjunto, partilhar ideias, sugestões, recursos e facilitar cada vez mais a aprendizagem dos alunos.

A centralidade do contexto

- Durante o tempo que decorreu a observação da aula percebi que os meus sentidos não eram suficientes para abarcar toda a dinâmica que se desenvolvia dentro da sala. A minha observação estava orientada por um instrumento de anotação das evidências que me parecia simples mas, apesar disso, optei por um registo naturalista onde, depois, em parceria com o professor-observado, fosse possível identificar as evidências e analisá-las. O tempo da aula correu muito depressa e senti necessidade de passar o intervalo a confirmar algumas ideias sobre os alunos e as suas formas de aprender e a confrontar essas informações com as opções tidas pelo professor. Quando nos afastámos senti que tínhamos feito uma partilha rica e interessante e que ambos tínhamos ganho alguma coisa com o processo, mesmo estando este ainda incompleto.

Uma das situações a que os professores se têm referido como sendo constrangedoras relacionam-se com as características das turmas a observar quando nestas estão integrados alunos com comportamentos disruptivos, problemas de atenção ou de não integração escolar. O professor-avaliado gostaria que o processo de observação não incluísse momentos de conflito ou de desmotivação, a maior parte das vezes impossíveis de prever mas sempre difíceis de gerir.

Aqui surge mais um dos problemas que tem sido referido por vários professores. De que forma se pode ter em conta a gestão da participação e do comportamento dos alunos numa determinada aula quando esse comportamento é gerido não só pelo professor-avaliado mas também por todos os outros professores do conselho de turma, através de um projecto que deveria ser partilhado desde a sua concepção até à sua avaliação sistemática? Se realmente existir essa construção partilhada do projecto curricular de turma e a

implicação de todos os professores do conselho nos processos de ensino para que se resolvam as prioridades identificadas e se concretizem os objectivos delineados então bastará conhecer as características dos alunos e as decisões que foram tomadas pelo conselho de turma em termos das competências gerais a desenvolver e das formas de intervenção a salientar para se compreenderem as opções do professor-avaliado. É para ficar a par destas informações e para as esclarecer que o encontro antes da aula se torna essencial. Novamente surge a mesma questão: As escolas possuem a cultura de colaboração exigida pela construção de projectos curriculares de turma? Se assim for a avaliação do desempenho docente é mais um processo para gerir colaborativamente. As aulas observadas são uma das muitas situações que os alunos e os professores enfrentam ao longo dos processos de aprendizagem e poderão constituir mais um momento para reflectir sobre os comportamentos e os modos de aprender e de se mostrar o que se sabe.

O problema surge quando o Projecto Curricular de Turma não é resultado da implicação dos professores do conselho de turma mas sim de processos de solidão curricular. Nesse caso a relação pedagógica, isto é, a gestão dos comportamentos dos alunos e da sua implicação nos processos de aprendizagem está dependente do que faz cada um dos professores de forma dissociada, o que introduz factores de desarticulação nos processos de organização da aula. Mais uma vez, professores avaliados e avaliadores terão de partilhar informações, analisar situações, encontrar os argumentos que esclarecem as experiências. Mais uma vez se apela à construção de uma relação de parceria e de confiança entre colegas em que um assume o papel de avaliador e, o outro, o de avaliado. Desta forma o avaliador não é apenas um apontador de evidências mas também um desafiador da reflexão, um mediador de processos para que a identificação da qualidade resulte da reflexão conjunta do avaliado e do avaliador.

Considerações finais

Muitos outros aspectos poderiam aqui ser analisados. Muitas outras questões que me foram colocadas no âmbito das acções de formação ou que identifiquei no desenvolvimento das minhas funções como professora inserida num processo de avaliação do desempenho docente, poderiam ser aqui dissecadas, exploradas e, quem sabe, clarificadas. No entanto as ideias-chave foram já apresentadas e suportam-se não só

no quadro teórico que sustenta a avaliação mas também nas experiências vividas para a resolução de problemas: as respostas surgem da análise e interpretação colaborativa dos problemas contextualizados, das suas causas possíveis e das suas consequências, à luz de um conhecimento teórico e prático partilhado.

A avaliação do desempenho docente trouxe a necessidade de se fazer uma reflexão profunda sobre a coerência que existe entre as orientações do currículo nacional, o projecto educativo de cada escola e a acção profissional de cada professor enquanto elemento de um grupo com objectivos comuns. Dessa análise surgirá a necessidade de introduzir alterações que melhorem os processos de desenvolvimento curricular e organizacional da escola e de aprender a fazê-lo, isto é, a mudar para melhorar. Por isso, a mudança está no centro das organizações inteligentes.

As características de uma *Escola Inteligente* estão profundamente relacionadas com a aprendizagem reflexiva, isto é, com a construção de um conhecimento sobre a organização escolar e o aprender e ensinar, através de processos em que os professores reflectem e agem sobre os acontecimentos, as informações, as acções educativos e os seus resultados. Colocando a aprendizagem reflexiva no centro de todos os processos da escola, então, esta converte-se numa comunidade aprendente, em desenvolvimento, dinâmica, inteligente, capaz de, em qualquer momento, se transformar como forma de conseguir melhores resultados. A visão da escola como uma unidade complexa, viva e inteligente é a resposta à complexidade presente em todos os processos educativos nomeadamente aos que se referem à avaliação do desempenho docente.

Bibliografia

Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: Potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-29). Porto: Areal Editores.

Alonso, L. (2006). *O currículo e a inovação das práticas: Um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança / Instituto de Estudos da Criança.

Alonso, L. (2007). O desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In Maria Assunção Flores e Isabel Carvalho Viana (org.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho.

Abrantes, Paulo (Org.) (2002). *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas.* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Candeias, I. (2007). *Passo a passo no interior do Projecto – um estudo sobre a Inteligência da Escola*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, Formas de Avaliar, Breve Análise de Práticas Correntes de Avaliação. In Paulo Abrantes (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às Práticas*, Lisboa: DEB, ME.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática de Reflexão de Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

ESCOLA, PROFESSORES E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO:

DISCUTINDO A ESSÊNCIA E A ORIENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES

Henrique Ramalho,
Instituto Superior Politécnico de Viseu

Nota introdutória

Num tempo em que falar de avaliação do desempenho dos professores será motivo para reagir às diferentes acepções que os vários actores educativos (e não só) vão deixando transparecer sobre o assunto, devemos contextualizá-las nas redes complexas de afectações profissionais, culturais, políticas e ideológicas que vão provocando reacções, ora favoráveis, ora avessas à ideia de se instituir, de forma definitiva, um modelo de avaliação do desempenho docente. E, de facto, são essas afectações que vão ditando diferentes lógicas de perspectivar e instituir formalmente a avaliação como ferramenta de distinção de méritos e mecanismo de gestão e monitorização dos contingentes que constituem o professorado, através de princípios e pressupostos detentores de uma carga ideológica nem sempre consensual. Mais uma vez, surge a necessidade e a oportunidade de desenvolver o debate político, devidamente comprometido, sobre o problema da qualidade e da eficácia dos serviços públicos da educação formal. Um debate, cujos aspectos mais sensíveis terão a ver com as tendências inscritas na lógica do modelo de avaliação e, a partir daí, na conjectura que se faz da definição e operacionalização dos traços ou aspectos que, por norma, são comuns a todos os sistemas de avaliação. Com efeito, são os processos que envolvem a definição de princípios e pressupostos, indicadores, critérios, e a própria instrumentalidade das respectivas menções avaliativas, incluindo o processo de produção, sistematização e uso da informação avaliativa, que dão origem a discursos controversos em torno da fundamentação e utilidade política e prática da avaliação do desempenho docente.

De forma explícita, interessa-nos, portanto, explorar a essência política e instrumental da avaliação do desempenho docente, pondo em relevo alguns dos pressupostos de base dessa avaliação, observados a partir

(embora, não exclusivamente) do discurso oficial, o qual tem vindo a apresentar tendências modelares que resgatam da modernidade determinadas orientações político-ideológicas que tendem a afirmar-se com grande insistência nas actuais sociedades.

1. Pressupostos de base de um modelo de avaliação de professores recentemente instituído

Ao estarmos atentos às mais recentes iniciativas legislativas no capítulo da avaliação, damo-nos conta que assistimos à emergência de uma nova configuração da profissionalidade docente, apostando muito mais numa perspectiva de desenvolvimento profissional *post* graduação.

Com efeito, as actuais tendências da avaliação do desempenho dos professores indiciam uma evolução do estatuto dos professores e do seu perfil profissional (UNESCO, 1998) suportada por novos parâmetros a que, até agora, não estávamos habituados. É sabido que a formação de professores e a sua afectação aos sistemas de educação formal constitui um dos mais importantes indicadores e factores da expansão da educação no mundo. Também o tem sido em Portugal. Não obstante, desde sempre se assumiu como norma que os aspectos associados ao desempenho académico dos alunos que os sistemas educativos escolhiam para desenvolver as práticas avaliativas reflectiam as funções mestras da avaliação de um qualquer sistema de avaliação em educação formal (cf., a propósito, por exemplo, AFONSO, 1998). Contudo, ao discutir novas evoluções do campo da sociologia da avaliação dos sistemas formais de educação, o actual quadro legislativo aponta muito mais para a refocalização e, até mesmo, reconceptualização dos parâmetros da avaliação em educação dentro de um domínio que não tem sido, propriamente, uma tradição no nosso país. Falamos, evidentemente, do enfoque centrado no professorado e, consequentemente, no seu perfil e desempenho profissionais (cf. Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro). O que é certo é que, mesmo com esta reorientação, revalida-se um enfoque da avaliação que já não é novo no sistema de educação formal, consistindo em operar com indicadores e dimensões de avaliação e, consequentemente, com os respectivos resultados, relacionando-os com os procedimentos e mecanismos de prestação de contas sobre o que se passa na educação. A novidade é que tais processos de avaliação do sistema formal de educação passaram a convergir (pelo menos, de forma mais evidente e normalizada) para a monitorização da

profissionalidade e desempenho docente (cf. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro). Esbatem-se, aqui, alguns dos princípios orientadores da *recomendação* relativa ao *Estatuto dos Professores* (UNESCO, *op. cit.*: 22), em que o avanço da educação estará dependente das habilitações e das capacidades técnicas e pedagógicas individuais dos professores, pelo que se exige deles uma adequada preparação e um conhecimento altamente especializados, dotados de competências e capacidades específicas que os responsabilizam, tanto a nível pessoal como colectivo pela educação e pelos alunos. Com efeito, todo o trabalho do professorado é pensado tendo em conta a promoção e desenvolvimento de competências profissionais, levando a que se concentre toda a atenção e esforço dos professores no seu desempenho profissional (*idem, ibidem*: 22, 23). Tem, aliás, sido argumento recorrente a título oficial o facto de haver uma forte ligação entre as condições em que os professores operam a sua profissionalidade, e os indicadores e parâmetros através dos quais se criam juízos de valor sobre o resultado dessa profissionalidade. É, de resto, algo que se mostra profundamente ligado à preocupação de promover um maior reconhecimento do estatuto socioprofissional dos professores. No seio desta argumentação surge um argumento de maior força que procura, continuamente, afirmar-se como a grande tónica reformista das medidas legislativas que, actualmente, estão a ser implementadas no nosso país: é o argumento de que, se por um lado, se tem vindo a assistir ao declínio visível do estatuto socioprofissional dos professores, por outro lado, atribui-se a responsabilidade por tal declínio à falta de iniciativas para mudar/melhorar os perfis profissionais e, consequentemente, os níveis de competências e desempenhos profissionais, mesmo percebendo que, claramente, o nível académico dos professores tem vindo a aumentar consideravelmente. Consequentemente, não poderemos falar de falta de professores, muito menos de falta de professores qualificados, com habilitações e qualificações amplamente reconhecidas. Consequentemente, o legislador optou por desenvolver medidas de revalorização da profissão docente, intervindo directamente nos processos de ingresso e acesso/progressão na carreira, definindo novos limites, parâmetros e condições de *aceder* e *estar* na carreira, reconfigurando os perfis profissionais, não tanto na sua perspectiva legislativa e formal, mas mais na sua operacionalização e impacto no contexto da educação formal. Aqui subjaz a ideia de que se procede àquela operacionalização em função daquilo que a própria sociedade espera dos professores, equivalendo, quase mimeticamente, àquilo que essa mesma sociedade espera da educação (*idem, ibidem*: 62,

63). A isto corresponde a ideia de que o actual legislador, com responsabilidades governativas na educação, aposte claramente no pressuposto da elevação da qualidade dos professores e, consequentemente, do ensino e aprendizagens. O mando político-administrativo faz, assim, notar a sua preocupação crescente com a qualidade e a relevância da educação, com especial incidência da educação básica. É, aliás, em prol desta preocupação que se tem vindo a solicitar e, até mesmo, a impor ao professorado e aos agentes educativos em geral grandes exigências no que concerne à necessidade de dar uma especial ênfase na avaliação e medição da qualidade da educação, pela via da avaliação do desempenho docente, clarificando, desde logo, uma tendência para a monitorização e avaliação de rendimentos e performances profissionais. Aqui, será inegável, portanto, o sentido prático de uma avaliação orientada para a formulação de juízos de valor, em que avaliar adquire o significado de apreciação do mérito ou do valor de qualquer acção (SCRIVEN, 1967).

2. Tendências que caracterizam a avaliação do desempenho docente

Na verdade, este movimento para o controlo e a avaliação da qualidade e desempenhos da educação e dos professores ganha impacto, muito especialmente, no modo como a educação e, particularmente, os professores são perspectivados pela sociedade, estando os líderes políticos atentos a esse exercício de perspectivação. Ao que parece, mesmo acreditando que continua suficientemente aberta às influências de ordem democrática, a educação começa, também, a sofrer influências de um modelo de desenvolvimento conectado a uma lógica de "indústria", de *mercado*, a que se vão associando os chamados *inputs* e *outputs*, cujo *processo* está sistematicamente sujeito às condições, ora mais, ora menos adversas do *mercado* (UNESCO*, op. cit.*: 69), viabilizando uma educação mais orientada para o *produto* e menos para o *processo*. Ignora-se até onde pode ir esta preocupação com os indicadores de eficácia e eficiência produtiva da educação. O que é certo é que muito dependerá de como os resultados educativos forem recebidos e entendidos por quem tem interesses na educação. Conjunturalmente, temos vindo a assistir ao incremento de políticas educativas que procuram fazer depender a qualidade da educação dos professores e do seu maior envolvimento/comprometimento e desempenho profissionais para com os resultados alcançados em educação. Mesmo assim, é fácil perceber que estamos perante uma nova cultura (pelo menos, oficial) da

avaliação da educação, cuja centralidade tende a orientar-se para o professor e respectivo desempenho individual.

Algumas das dimensões de avaliação do desempenho docente parecem orientar-se para a consolidação de um processo ou modelo e avaliação (recentemente simplificado – cf. Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro) que tende a cumprir com o requisito de aperfeiçoamento profissional contínuo (cf. SANTOS GUERRA, 1995), embora muito mais centrado no *ter que fazer* do que no *ter de fazer*.

Não obstante, é importante que se considere a avaliação do desempenho como um processo de suporte (embora, muitas vezes implícito) à tomada de decisões, no que diz respeito à gestão e administração do professorado, enquanto principal recurso humano da educação. Referimo-nos, obviamente à função da avaliação como processo que visa suportar determinadas decisões acerca dos processos de recrutamento, selecção, afectação e progressão dos professores (cf. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro e Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro), com base no basilar critério do mérito profissional individual devidamente referencializado por objectivos individuais de desempenho profissional (cf. artigo 9º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro e artigo 5º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro). O que compensa um modelo que se suporta por uma ideia central: a perspectiva de um processo de medida e de análise de resultados no contexto de objectivos previamente determinados, em que se processa, reúne, sistematiza e publica informação avaliativa com cariz técnico que tende a transformar-se em informação avaliativa de natureza política, tendo em vista a tomada de decisão por parte do mando político-administrativo. Maria do Carmo Clímaco (1992: 28) avança com uma perspectiva de avaliação que, nestes exactos termos, consolida e encerra a ideia de "monitorização para a conformidade ou monitorização reguladora", embora não tanto com o intuito, como previra a autora, de proceder à verificação do cumprimento dos normativos, mas, à luz do actual modelo de avaliação do desempenho docente, a fim de verificar a consolidação (em maior ou menor grau) dos objectivos individuais de desempenho, apresentando uma natureza da avaliação inscrita num exercício exclusivo de valoração (MEDINA RIVILLA & VILLAR ANGULO, 1995).

3. Uma retrospectiva tyleriana de um modelo de avaliação do desempenho docente inscrito num exercício legislativo modernizador

Deparamo-nos, portanto, com um modelo de avaliação centrado nos objectivos em modo de antecipação de resultados a atingir, o que, de resto, actualiza as ideias, já clássicas, de Ralph Tyler (1949) sobre a educação e respectiva avaliação. No entanto, reconhece-se uma certa evolução da agenda educativa inscrita no modelo de avaliação do desempenho dos professores recentemente instituído, pelo que enquanto o processo de avaliação de Ralph W. Tyler (*ibidem*) partia, fundamentalmente, da definição clara dos objectivos educacionais com carácter generalista, para além disso, com o actual modelo de avaliação, cria-se um novo referencial (necessariamente complementar e não antagónico), que são os objectivos individuais de cada professor. Não obstante, o principal propósito continua a ser a verificação do nível de concretização dos objectivos.

Um dos principais pressupostos do modelo de avaliação preconizado por Ralph W. Tyler (*ibidem*), que é actualizado pelo modelo de avaliação docente em vigor, implica que se perspective a avaliação como mecanismo que aprecia o comportamento/desempenho dos sujeitos, tendo em vista a verificação de resultados relativos ao desenvolvimento e aplicação das capacidades e competências no desempenho da função docente.

Retomando o pressuposto de que o processo avaliativo deve partir da definição clara dos objectivos educacionais, podemos dizer que o modelo tyleriano é, mais uma vez, actualizado. Esta actualização, em conformidade com os seus pressupostos mais básicos, torna desejável que sejam analisados os resultados do desempenho profissional e, portanto, da avaliação, examinando esses resultados de forma a serem apresentados argumentos que expliquem o padrão obtido em termos de pontos fracos e pontos fortes do desempenho específico de cada docente e, eventualmente, em jeito de consequência, de cada organização escolar.

Portanto, o rendimento profissional dos professores é, em rigor, o critério fundamental mediante o qual se desenvolve o processo de avaliação do desempenho docente. Em teoria, o método tyleriano daria aqui atenção aos vários aspectos da actuação de cada docente, nomeadamente, as finalidades e objectivos

individuais e, eventualmente, de cada agrupamento ou escola não agrupada. Em rigor, a realização dos objectivos apresenta-se como condição fundamental para o êxito de ambos. Trata-se, de facto, de um modelo que proporciona meios práticos para a retroalimentação, vendo-se a avaliação como um "processo recorrente" (*idem, ibidem*: 94).

A avaliação do desempenho docente adquire, ainda, na perspectiva tyleriana, um importante contributo ao nível da orientação individual do professor (neste caso concreto), pelo que permitirá conhecer, numa primeira apreciação, os precedentes de cada docente, mas, também, fazer um acompanhamento do seu percurso em termos de consecução dos objectivos profissionais subsequentes, que fixa, em princípio, por mútuo acordo entre avaliado e avaliador. Portanto, a avaliação procura considerar cada professor no seu percurso individual de desenvolvimento e performance profissional.

Para além daqueles valores e usos dos resultados da avaliação, o autor aponta para mais dois usos diferentes: (i) devem utilizar-se os resultados avaliativos para identificar pontos particulares a que é preciso dar mais atenção em determinadas dimensões do desempenho, de forma a justificar o desenvolvimento de planos individuais com referência à melhoria e aos seus progressos individuais; (ii) por outro lado, a avaliação é um instrumento fundamental que continua a servir para informar a clientela da escola sobre o sucesso de quem lá trabalha ou vive (*idem*, *ibidem*: 115), dado que o autor advoga que a escola e os seus profissionais (cujos desempenhos devem ser apreciados e melhorados em função da sua eficiência na consecução dos objectivos a que se propuseram perseguir e consolidar) são importantes para a sociedade.

Nota final

É assim que vemos operada uma das mais importantes mudanças na educação, em geral, e na avaliação educacional, em concreto. Com o actual modelo de avaliação do desempenho dos professores, configura-se um processo de avaliação mais centrado no professor singularmente considerado e menos na escola como organização escolar e, por conseguinte, nas aprendizagens dos alunos. Muitos diriam que é desta vez que o legislador está a actuar na "pedra de toque" da educação: os professores e o seu desempenho. O que ocorre dizer é que parece estar a optar-se por um modelo de avaliação de desempenho que faz depender a

performance da organização escolar e dos alunos do desempenho individual de cada docente, olhando para a figura do docente como o elo fundamental e, para muitos, enquadrado numa perspectiva perfeitamente essencialista, do qual, em grande medida, depende a edificação e a sustentação de todo o sistema formal de educação.

Acresce, portanto, uma maior responsabilização sobre do professor, pelo que as principais tendências da avaliação do desempenho em educação passam necessariamente por considerações que envolvem aspectos funcionais e performativos deste profissional. Serve, também, esse tipo de tendências para tornar mais visível a função de *ser professor*, colocando-se tal função na ordem do dia por via de uma agenda política profundamente comprometida com o ímpeto reformista atribuído à pasta da educação, seguindo de perto alguns dos mais clássicos pressupostos tylerianos. Algo que nos permite dizer que a *velha* agenda educativa da modernidade acabou por emergir com alguma vitalidade num tempo político e legislativo que se tem vindo a afirmar profundamente reformista, embora não necessariamente inovador na matéria.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: UM-IEP, CEEP.

CLÍMACO, Maria do Carmo (1992). *Monitorização e Práticas de Avaliação das Escolas.* Lisboa: ME – GEP.

MEDINA RIVILLA, Antonio & VILLAR ANGULO, Luis Miguel (1995). *Evaluatión de Programas Educativos, Centros y Profesores.*Madrid: Ed. Universitas, S.A.

SANTOS GUERRA, Miguel A. (1995). *La Evaluación: un processo de diálogo, comprensión y mejora.* Málaga: Ediciones Aljibe.

SCRIVEN, Michael (1967). Selección de profesorado. *In* J. Lillman e L. Darling Hammond (eds.), *Manual para la evaluación del professorado.* Madrid: Editorial La Muralla, pp. 107-146.

OCDE (1998). *Professores e Ensino num mundo em mudança*. Porto: Ed. Asa.

TYLER, Ralph W. (1949). *Princípios Básicos do Currículo e do Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Globo.

Legislação

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

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

FALAR DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Regina Parente
Agrupamento de Escolas Abel Varzim/CiEd-UMinho

Falar de supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da vida implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam posturas emancipatórias, participativas e colaborativas, subjacentes a conceitos como reflexividade, autonomia, investigação- acção e professor investigador social.

Implica igualmente repensar, entre outros, conceitos como desempenho e avaliação formativa adequados a contextos educativos específicos e devidamente diagnosticados. Estimular a melhoria do desempenho profissional impõe uma atitude de co-responsabilização entre os pares, as instituições que estes integram e o público – alvo com quem interagem no quotidiano escolar: os alunos, a qualidade das suas aprendizagens e os índices reais de sucesso.

Nesta sequência, mostrar, embora sucintamente dado o cariz descritivo deste texto, *que ideias/representações os professores com alguns anos de serviço (quinze ou mais) evidenciaram sobre os conceitos de supervisão pedagógica e de supervisor* assume-se, inevitavelmente, como um dos objectivos deste breve artigo.

Assim, segundo Alarcão, I., Tavares, J. (2003) o campo da supervisão conheceu, nos últimos anos, um grande desenvolvimento procurando acompanhar a evolução das abordagens em educação e na formação de professores, sendo influenciado pela consciência da necessidade de formação ao longo da vida e pela conceptualização entretanto realizada no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional. Ganhou uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir a confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática. Aceitando que a escola e a profissão de professor são hoje um desafio, com a sua progressiva autonomização e consequente responsabilização, factores como o auto-questionamento, a auto-avaliação, a auto-supervisão, potenciadores de qualidade e maior influência social, tornaram-se essenciais como meios para repensar as suas vantagens e redimensionar a sua importância, e

justificam a associação do conceito de supervisão ao contexto de uma escola que se pretende urgentemente reflexiva e impulsionadora de mudanças sustentáveis das suas práticas. A valorização destas dimensões desloca a atenção da sala de aula para outras questões igualmente prioritárias e reflexivamente deficitárias tais como, a necessária actualização ao nível das didácticas disciplinares, dos programas e dos currículos perspectivando urgentes focos de análise e mudança.

No entanto, para que a reflexão seja consistente, é necessária alguma sistematicidade que não contribua apenas para a compreensão dos fenómenos educativos, mas que também garanta a qualidade das aprendizagens de quem neste mundo interage: professores e alunos. Contudo, esta sistematicidade só é possível com condições de trabalho escolar e com um clima organizacional que promova na raiz, na distribuição dos tempos lectivos e não lectivos nos horários dos professores e dos alunos, tempo para uma reflexão séria, honesta e contextualizada que venha a repercutir-se nas relações entre os diferentes grupos de actores que povoam uma escola. Criando laços estreitos entre as diferentes partes de um mesma estrutura poder-se-ão criar as condições para um real e efectivo grau de satisfação e consequente sucesso. Só assim se conseguirá um espírito de profissionalidade crítica, colaborativa, partilhada, feita de pequenos contributos. Só assim importa valorizar acções conjuntas, projectos colectivos, capazes de introduzir mudanças nos contextos escolares. De outra forma, continuarão a fazer-se apenas para o bem de alguns, afastando-se a participação e a envolvência de todos numa mesma escola que deve ser de todos e para todos.

Então, neste contexto, entenda-se supervisão "como a orientação da prática pedagógica como um processo lento que, iniciado na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada «formação contínua». Ou seja, a dinâmica da supervisão deve continuar através da auto-supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas. Então, supervisão é, fundamentalmente, interagir: informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar." (Alarcão, I., Tavares, J. 2003).

"Supervisão (Vieira, F. 1993) pode definir-se como actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didáctica como campo especializado de reflexão/experimentação pelo professor. Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: o objecto da

supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação."

Logo (Alarcão, I., Tavares, J. 2003) "o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica".

Porém, sentindo que o conceito continua a provocar algumas reacções de desconfiança, ao associarem o termo a posturas mais directivas que conjugam entre si expressões como normatividade, superioridade, hierarquização, reprodução de práticas e mesmo algum distanciamento no que respeita às questões humanas, parece pertinente alargar a sua conceptualização para uma supervisão clínica, modelo que surge em reacção aos modelos mais tradicionais de supervisão que colocavam o professor numa posição de maior dependência face ao supervisor. Com este tipo de supervisão há um posicionamento mais próximo dos valores e crenças dos professores ganhando expressão o conceito de supervisão colaborativa, onde colaboração e colegialidade são os expoentes desta trama de relações. Aqui, onde a sala de aula é vista como um campo experimental, daí a expressão clínica, o professor, em parceria e partilha com o supervisor, observa, traçando o diagnóstico das possíveis áreas problemáticas, discutindo eventuais propostas de estratégias promotoras de superação. Entenda-se esta supervisão clínica não como indicador de actuação de um para outro, mas com o outro. Esta procura articular num processo conjunto a observação, a recolha de informação sobre um processo de ensino e a sua análise para uma consequente reconstrução de significados sobre a prática dos protagonistas em acção: alunos, professor e supervisor. Nesta perspectiva a dimensão da colaboração, como princípio ou condição essencial no modelo da supervisão clínica, assume-se como uma condição de qualidade, facilitadora e promotora de *boas* práticas nas relações interpessoais.

Por isso, torna-se essencial fazer intervir a problemática da supervisão pedagógica no processo de formação contínua dos professores como um factor de transformação e mudança das práticas e das próprias escolas, repercutindo-se na aprendizagem dos alunos. Sendo consensual que a formação do professor não termina com a sua profissionalização mas que continua ao longo da vida, certo é que a figura do supervisor desvanece-se, não sendo todavia aconselhável deixar perder a realidade da supervisão que deve antes assumir novas formas: a da auto-supervisão. Prática reflexiva indispensável onde a ajuda de um supervisor colega, no

âmbito do grupo disciplinar, da turma, da escola, ou de outras instituições, nomeadamente em acções de formação, adquire uma nova dimensão. Porém, o professor não deve ficar à espera que alguém do exterior lhe diga o que deve ou como deve fazer, isso não chega, tem de ser ele a descobrir, por si próprio, a melhor forma de actuar e a responsabilidade que lhe cabe no processo (Goldhammer e Cogan, 1987: 137, in Alarcão, I., Tavares, J. 1987).

Desta feita, "enquanto que a supervisão em geral actua de fora para dentro, impondo aos professores soluções técnicas e físicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aulas, soluções que assentam em teorias mais ou menos estandardizadas (*idem*) A *Supervisão Clínica*, pelo contrário, actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreajuda dos colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interacção do processo de ensino e aprendizagem como um processo de reflexão e fonte de hipóteses de solução e mudança."

Neste sentido "a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo. O problema da avaliação não se coloca e, com o desvanecimento da figura do supervisor, o modelo de supervisão clínica afigura-se mais viável. O fantasma da avaliação não deve condicionar o processo, deve promover uma relação espontânea, de entreajuda, não dificultando o objectivo essencial, o desenvolvimento humano e profissional do professor. Sobretudo, como afirma Alarcão (2003), porque a promoção gradual da descoberta, o comprometimento, a colaboração e a reflexão sobre a acção e sobre o processo de ensino e aprendizagem" eventualmente transportarão para a escola aquilo de que esta também necessita: a inovação.

Por último, numa breve alusão ao conceito, entenda-se reflexividade "Como um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção de saber, onde a reflexão surge como indispensável para desenvolver a autonomia que permite enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo. Agir, nestas circunstâncias, implica compreender a situação e tomar atempadamente as decisões mais correctas. Implica saber recorrer ao saber, a saberes de vária natureza, avaliá-los nos contributos que podem trazer à solução do problema em questão. Implica também conhecer-se a si próprio

nos seus valores e nas suas concepções, mas igualmente ser capaz de descobrir, no agir e no dizer dos outros, as suas posturas, crenças, conhecimentos e anseios. Implica dialogar, confrontar, reflectir para criar novos olhares e novas formas de agir." (Alarcão, I., 1993, in Vieira, F. 1993).

Deve, por isso, ser considerada como um processo de preparação técnica que permite compreender o funcionamento das regras aplicadas ao mundo real e desenvolver as competências profissionais exigidas por uma eficaz aplicação na prática ou seja, na linha de Angel Pérez Gómez (1992), como a aplicação no contexto escolar das normas e técnicas derivadas do conhecimento científico, desenvolvendo nele pensamento prático. Segundo Zeichner (1993) o pensamento prático do professor é o factor que influencia e determina a prática de ensino e tem como finalidade levar o professor a tornar-se num prático autónomo como um artista que reflecte, que toma decisões, que cria durante a sua própria acção. Neste sentido, a prática constitui o ponto de partida do currículo de formação assumindo-se como o lugar da aprendizagem e da construção do pensamento prático do professor que não pode ser ensinado mas pode ser aprendido ao longo da vida.

Aprende-se fazendo e reflectindo na e sobre a acção numa reflexão conjunta entre supervisor/formador e formando/professor e professor/aluno e aluno/professor. Como conclui Pérez Gómez, ao criar uma nova realidade, a prática abre um novo espaço ao conhecimento e à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão e à diferença.

Em suma, a prática é o espaço real onde o professor actua e reflecte sobre os efeitos da sua acção, de forma a desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes que não dependem apenas da assimilação do conhecimento científico mas também de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real: a prática. Neste sentido Zeichner (1993) definiu três atitudes necessárias para a acção reflexiva: Abertura de espírito - aceitar críticas, ouvir opiniões, aceitar alternativas; Responsabilidade - reflexão pessoal sobre as consequências da sua acção; Empenhamento - capacidade de renovar a acção evitando a rotina.

Reflectir sobre as práticas é ter como objecto de reflexão todas as práticas do professor: contextos, conteúdos, finalidades de ensino, conhecimentos, capacidades, factores inibidores da aprendizagem nos alunos envolvimento no processo de avaliação, razão de ser do professor e dos papeis que assume (Moreira, L. e outros, 2001). Assim, podemos considerar uma *Reflexividade sobre as decisões pré – activas*, em que o objecto de reflexão prende-se com as decisões tomadas aquando a preparação de aulas – por ex. planificações/

projectos de aula (momentos que antecedem a acção); *Reflexividade sobre as decisões interactivas*, ou a reflexão na acção de Donald A. Schön (Modelo do Professor Reflexivo, 1992) que ocorre durante a própria acção, reformulando-a. Aqui o objecto de reflexão prende-se com as decisões tomadas durante a acção, ao enfrentar situações imprevistas, numa interacção estabelecida com os alunos. Quando um professor se revela flexível ao cenário complexo de interacções na prática, a reflexão na acção torna-se no melhor instrumento da aprendizagem; Reflexividade sobre as decisões pós-activas, ou a reflexão sobre a acção de Donald A. Schön. Esta ocorre depois da acção, para a analisar. Trata-se de uma reflexão feita *a posteriori*, onde o professor analisa as características e processos da sua própria acção. O professor poderá reflectir sobre quais as estratégias e as teorias implícitas que determinaram uma forma concreta de comportamento.

Reed e Bergemann (2001) citados por Ribeiro Gonçalves (2006) asseguram que Reflectir não é difícil. Muitas das vezes apenas exige resposta a questões simples: Por que me sinto assim? O que de melhor poderia ter acontecido? Existem aspectos onde eu poderia ter feito melhor? Que faria eu de diferente se se repetisse a situação? O que fiz? Estas questões simples, quer sejam respondidas de forma rápida ou mais ponderada, contribuirão para transformar o professor num pensador reflexivo. Meisels, igualmente citado por Ribeiro Gonçalves (2006) acrescenta "*O teu envolvimento, a reflexão sistemática e as observações focadas em aspectos específicos da aprendizagem, ajudar-te-ão a adquirir perspectivas críticas sobre o ensino*".

Será então importante questionar: Qual o papel que o professor, enquanto participante, deve assumir nesta trilogia investigação – inovação – formação? Reflexivo, crítico e (re)construtor. Reflexivo, no sentido de ser conhecedor das "suas" razões que orientam as "suas" próprias práticas (Ribeiro Gonçalves, 2006).

Ao conceber a supervisão como uma «orientação da prática pedagógica» que incide sobre o processo de ensino e aprendizagem e que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação, implica que o supervisor da prática pedagógica se encontre ele próprio num processo de desenvolvimento e aprendizagem, numa dinâmica recíproca.

Neste sentido, a supervisão deve consistir numa visão de qualidade, um olhar atento e abrangente, uma atitude inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro. Contudo, lançar um olhar abrangente sobre a acção educativa com

consequência ao nível da inovação das práticas requer tempo para poder compreender e para vir a intervir na acção.

Só assim o supervisor estará em condições de orientar o processo de ensino e aprendizagem (e os seus pares), e a sua intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. E na espiral do processo de supervisão a avaliação será perspectivada numa real dimensão formativa, participada, atribuindo sentido às acções dos vários participantes: alunos, professores, supervisores, pais, encarregados de educação, a escola, a comunidade e a sociedade.

A supervisão pedagógica constitui, portanto, um campo de *des-re*-construção, encontrando aí os alicerces da sua consolidação (Fernandes, I.S.& Vieira, F. 2006).

Contudo, mais do que desenvolver conceitos, este artigo visa antes apresentar *que ideias/representações os professores com alguns anos de serviço (quinze ou mais) evidenciaram sobre os conceitos de supervisão pedagógica e de supervisor?*

Os professores em causa, cerca de 133, pertenciam a escolas das cidades de Braga e Guimarães, inseridas numa área territorial designadas, neste contexto, como Rede Minho. Os grupos eram heterogéneos, pois pertenciam não só a diferentes grupos disciplinares como a diferentes ciclos de escolaridade, uma vez que estavam presentes docentes desde o ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos até ao Secundário. Este aspecto constituiu uma mais valia nas discussões ao longo das sessões imprimindo uma dinâmica de trabalho interessante e activa. Estes grupos participaram nas sessões de trabalho que decorreram no mês de Julho de 2008, no âmbito do Programa Nacional de Acções de Formação em Avaliação de Desempenho Docente, promovido pelo ME, nomeadamente a DGRHE e DGIDC.

Como forma de iniciar a discussão e permitir posterior reflexão dos conceitos, foi sugerido aos professores que definissem *Supervisão Pedagógica e Supervisor,* apresentadas intercaladamente.

As questões deveriam ser respondidas por escrito, individualmente e depois partilhadas em grande grupo. Após esta primeira recolha e discussão do conhecimento prévio dos professores, na sua maioria definições ainda algo fragmentadas, foram apresentadas algumas propostas de definição de alguns

investigadores nacionais nesta área, com citações e referências bibliográficas[30] a outros investigadores internacionais. Pretendia-se que os professores, a partir da comparação entre as suas ideias iniciais e as que constituem o ponto de partida para a construção das teorias vigentes nesta área das Ciências da Educação, (re) construíssem, reformulassem ou, simplesmente, consciencializassem se as suas ideias se encontravam mais ou menos aproximadas das teorias oficiais apresentadas.

Depois de reflexão conjunta, primeiro em pequenos grupos e seguida de uma síntese geral em grande grupo, pediu-se aos professores de cada grupo um último registo escrito, em ficha própria, partindo-se exactamente das questões inicialmente propostas: "*Defina Supervisão Pedagógica/ Supervisor.*" Destes destacam-se aqui, numa ordem crescente de elaboração, os seguintes conjuntos de ideias[31] correspondentes a 80 participantes[32]:

A – Supervisão Pedagógica: "*É a capacidade reflexiva de analisar atitudes*." Supervisor: "*Deve interagir, conhecer, orientar, observar e avaliar.*" (Registo/síntese de 1 grupo, de 4 elementos.)

B – Supervisão Pedagógica: "*É uma actividade complexa que implica: informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. Através da observação cuidada e reflexão constante pretende-se uma prática de ensino cada vez mais eficaz*." Supervisor: "*É o agente que observa, reflecte, orienta, informa, discute, interage e demonstra uma atitude de partilha para com os seus pares*".- (Registo/síntese de 1 grupo, de 4 elementos. Neste conjunto cabem, por aproximação de ideias, outros 6 grupos. Os 7 grupos englobam um total de 25 elementos.)

C – Supervisão Pedagógica: "*É a capacidade promover uma reflexão sobre o saber e o processo de aprendizagem entre professores tendo em conta uma reflexão crítica sobre o trabalho efectuado, confrontando e partilhando ideias e experiências, tudo isto no sentido de melhorar as práticas pedagógicas.*" Supervisor: "*É um professor que induz à reflexão, à partilha, ao respeito pelo ser humano. Observa atentamente e avalia em consciência.*" (Registo/síntese de 1 grupo, de 4 elementos. Neste conjunto cabem, por aproximação de ideias, outro grupo. Os 2 grupos englobam um total de 8 elementos.)

---

[30] Ver na bibliografia geral.

[31] Transcreveram-se na íntegra as ideias dos professores dos grupos exemplificados sobre as duas definições em discussão.

D – Supervisão Pedagógica: "*Supervisão pedagógica é um processo de monitorização sistemática das práticas pedagógicas visando o desenvolvimento pessoal e profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens. A supervisão deverá ter na base um quadro referencial*." Supervisor: "*O supervisor é um amigo crítico, promotor de interacções, de questionamento e de reflexão sobre as práticas pedagógicas e atitudes, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional do docente e da melhoria da qualidade das aprendizagens*." (Registo/síntese de 1 grupo de 5 elementos. Neste conjunto cabem, por aproximação de ideias, outros 8 grupos. Os 9 grupos englobam um total de 39 elementos.)

E – Supervisão Pedagógica: "*Supervisão pedagógica é um processo colaborativo que visa o aperfeiçoamento do ensino e das aprendizagens, através da recolha de evidências, reflexão, reformulação da acção e da avaliação*." Supervisor: "*O supervisor deverá em primeiro lugar, assumir-se como mais um professor, par daqueles sobre os quais incidirá a supervisão. Terá que conhecer, deter informação sobre saberes enquanto profissional docente e enquanto supervisor (ex. documentos legais), conhecer e compreender os contextos em que trabalha, possuir alguma humildade face ao imprevisto e ao que desconhece, ter alguma capacidade de liderança e de decisão, ser reflexivo e construtivo "com" e não só "para". Deve ainda perceber que o mesmo ponto de partida não quer dizer o mesmo processo para chegar ao fim*." (Registo/síntese de 1 grupo de 4 elementos.)

Em termos gerais e apesar da complexidade dos conceitos, queremos crer que apesar do pouco tempo disponibilizado para o tratamento das ideias sobre supervisão pedagógica e de supervisor (cerca de 6 horas, intervaladas a meio), a reflexão conjunta entre os diferentes elementos presentes resultou em registos interessantes, mais ou menos complexos e mais ou menos aproximados das teorias apresentadas, sendo o conjunto D, aquele que reuniu o maior número de entradas.

Contudo, refira-se que dos exemplos aqui observados, unicamente um grupo (de 4 elementos) se referiu explicitamente ao conceito de *Supervisão Clínica* expressando que "*Não existindo um modelo ideal de supervisão, a nossa escolha recai na conexão entre os modelos clínico e o reflexivo. Assim sendo, na nossa perspectiva, a concepção de supervisor pedagógico pode ser definida como aquele que reflecte com outrem, de*

[32] Dos 133 professores envolvidos, 53 optaram por definir apenas o conceito de supervisor e as suas características, não sendo por isso aqui apresentados. Daí as transcrições se referirem apenas a 80 participantes.

uma forma colaborativa, não hierarquizada, sobre as práticas pedagógicas no sentido de as melhorar." Este grupo faz parte do conjunto D, atrás transcrito.

Das ideias apresentadas podemos inferir que atitudes de interdependência, colaboração e de monitorização dos processos que se pretendem essencialmente formativos, são aqui ponderadas como fundamentais, pressupondo a existência de três grandes dimensões interligadas: 1) a dimensão pessoal e interpessoal na formação (os inputs emocionais); 2) o quadro conceptual (os inputs teóricos e normativos); 3) a observação, a experimentação, a planificação e a avaliação (os inputs relativos à experiência). Perante tal universo facilmente se depreende que a supervisão envolve um conjunto de técnicas, instrumentos, processos, saberes e actuações que se não forem realizadas em consciência, afastadas de simplificações não consciencializadas por todos, em adequação aos contextos, poder-se-á vir a enviesar e mesmo a esvaziar de sentido se a sua aplicação se reduzir a um mero conjunto de observações impressionistas das práticas e dos processos de ensino e aprendizagem. Estas observações isoladas, desligadas e desarticuladas da prática continuada do professor, desprovidas de estruturação e sistematicidade em articulação com um quadro referencial que lhes confira contorno e consistência, poderão cair num vazio não resultando em patamares de problematização, reflexão e consequente mudança.

Importa, então, interrogar o valor da reflexão profissional dos contextos, quaisquer que sejam, identificando potencialidades e reconhecendo as limitações no quadro de uma educação para a mudança. Daí o necessário questionamento sobre as nossas acções e suas implicações na qualidade das aprendizagens dos nossos alunos "desocultando os pressupostos éticos e conceptuais que as orientam e desmascarando as forças históricas e estruturais que as limitam, mas também reconhecendo, com humildade e modéstia, os desfasamentos entre o que defendemos e o que poderíamos defender, o que sabemos e o que poderíamos saber, o que fazemos e o que poderíamos fazer. Se nos consideramos educadores reflexivos, não podemos assumi-lo com arrogância ou prepotência, ou então estaremos a negar e essência da reflexividade: a incerteza, a dúvida e a inquietação" (Fernandes, I.S.& Vieira, F. 2006).

Bibliografia

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina;

Alarcão, I. (org.) (2001) *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alves, Mª Palmira (2008). Curso de Formação de Formadores – Avaliação de Desempenho Docente. 5 e 6 de Junho de 2008. Porto. Plataforma Moodle – www.ecd.min-edu.pt

Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). A Supervisão num contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedago.

Day, Christopher (2001). *O desenvolvimento profissional dos professores*. Porto: Porto Editora.

Flores, Mª Assunção (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In Evangelista, M. O.; Moraes, M. C. & J. A. Pacheco (orgs.), *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Hadji, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McgrawHill.

Hargreaves, Andy & Outros (2001). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação, Século XXI.

Pérez Gómez, Angel (1992). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo, In Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, pp. 96-113.

Ribeiro Gonçalves, F. (2006). *A Auto-observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: PortoEditora, Colecção CIDInE.

Moreira, L. & Outros (2001), Supervisão Pedagógica, In Compilação de Trabalhos no âmbito da disciplina de Supervisão Pedagógica. Mestrado em Educação. Especialização em Supervisão. Braga: Uminho.

Moreira, A., Sá-Chaves, I., Araújo E Sá, M. H., Pedrosa De Jesus, M. H. & Neves, R. (Coords.) (1999). *Supervisão na formação contributos inovadores* (Actas do I Encontro Nacional de Supervisão na Formação). Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (CD ROM);

Perrenoud, Philippe (1993). "Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica". In Estrela, A. & Nóvoa, (org.). *Avaliações em educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Philippe e Thurler, Monica (1994). *A escola e a mudança: contributos sociológicos*. Lisboa. Escolar Editora.

Rodrigues, P. (1999). Avaliação Curricular, In A. Estrela & A. Nóvoa (org.). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 15-77). Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schön, Donald A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos, In Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação.* Publicações Dom Quixote, Lisboa, pp. 76-91.

Vieira, Flávia (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, Flávia & Outros (2006). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Zeichner, Ken (1992). Novos caminhos para o PRATICUM: Uma perspectiva para os anos 90, In Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação.* Publicações Dom Quixote, Lisboa, pp. 114-138.

OBSERVAÇÃO DE AULAS: *ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL*

Isabel Cruz
Escola 2/3 Napoleão Sousa Marques

O desenvolvimento profissional exige que os processos de desenvolvimento e mudança afectem não só o professor, mas também a cultura da escola propiciando formas de trabalho mais colaborativas entre os professores. Segundo García (1999), o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade pressupondo na formação de professores a valorização do contexto, da própria organização e da orientação para a mudança. O desenvolvimento profissional consubstancia-se numa atitude permanente de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções, que não ocorre no vazio mas inserida num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular.

A literatura tem proposto várias estratégias de desenvolvimento profissional tendo todas elas como objectivo promover a reflexão, competência que consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática docente. Garcia (1999) refere que algumas estratégias pretendem ser como espelhos que permitam aos professores verem-se reflectidos, adquirindo assim uma maior auto-consciência pessoal e profissional. A reflexão sobre a acção é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem. É neste processo de análise que incluímos a observação de aulas por um supervisor. Em contextos de formação inicial, o estágio profissional, o supervisor é em geral encarado como um profissional mais experiente que tem como função promover a construção e desenvolvimento do saber profissional didáctico através da observação crítica da performance do estagiário.

Em contextos de supervisão colaborativa, onde ambos os sujeitos são professores, estes papéis são diluídos já que ambos estão comprometidos na auto-reflexão das práticas de ensino e de aprendizagem reais e na implementação de experiências conducentes a resolução dos problemas detectados, tenham eles origem nos professores ou nos alunos, sujeitos que fazem parte também desta comunidade. No entanto, esta observação interpares levanta algumas dificuldades que devem ser evitadas das quais apenas elegeremos

algumas que consideramos mais relevantes. A primeira atém-se com a criação de um ambiente sentido como de julgamento pessoal que pode ser (é) gerado pela presença de personalidades e teorias pessoais e profissionais diversas. Para que tal seja evitado ou pelo menos atenuado, o ciclo de observação deve ser definido conjuntamente reconhecendo ambos os professores que se confrontam no quotidiano da sala de aula com os mesmos problemas, dúvidas, sucessos e insucessos. A segunda, relacionada com a anterior, está ligada com a implementação eficaz e frutífera do ciclo de observação. Advoga-se que ambos os professores, observado e observador, delimitem claramente o que se pretende observar, ou seja, quais os aspectos a privilegiar já que é inviável observar todas as dimensões da prática lectiva num só acto de observação. Esta delimitação facilitará não apenas a sua eficácia como a posterior reflexão sobre o que foi observado. A prática supervisiva deve-se, pois, centrar em situações reais nas quais os actos de ensinar e aprender têm lugar. A pluralidade social e cultural dos contextos onde age o professor e a idiossincrasia de cada professor, fazem da relação ensino-aprendizagem de cada professor uma situação única, e que muda em cada nova aula que se vivencia. Uma terceira dificuldade relaciona-se com a persistência de certas rotinas, que podendo ser securizantes para os professores e alunos, podem tornar-se obstáculos. Detecta-se frequentemente que os professores se mostram relutantes em adoptar novas práticas, particularmente se implementadas em contextos escolares pouco favoráveis e ou porque elas não são vividas (e adoptadas) pelos seus pares. De facto, estudos realizados confirmam que para os professores se envolverem em novas experimentações têm, por vezes, e tão-somente, não se sentirem sós nesses novos caminhos. Daí que defendemos que as práticas de observação, análise e reflexão entre pares sobre as suas práticas lectivas criam condições para a melhoria do ensino-aprendizagem já que sustentadas numa relação de abertura e cumplicidade entre colegas.

O objectivo da observação de aulas só tem sentido e uma função social e profissional se promover o aparecimento de novas ideias sobre o ensino, se contribuir para o desenvolvimento de um ambiente positivo de confronto e diálogo entre colegas. A supervisão reflexiva, ao centrar-se na conduta do professor em contexto de sala de aula, permite o aperfeiçoamento do professor utilizando os registos e análise da observação da acção como elemento de retroacção. Há, no entanto, que realçar que as mudanças que se esperam centram-se nas suas práticas didácticas através de um processo dinâmico em que os professores se

implicam através da análise e reflexão sobre as evidências observadas. As características pessoais devem ser respeitadas nomeadamente na sua dinâmica relacional com os alunos, o tipo de interacção discursiva, etc.

A prática de observação organiza-se através de um ciclo composto de três momentos: pré-observação (planificação), observação e pós-observação (avaliação ou análise). O encontro de pré-observação tem como finalidade a interacção entre o professor e o supervisor (observador), de modo a que este conheça os objectivos do plano de trabalho elaborado pelo professor, o contexto onde decorrerá a sua acção e a partilha dos instrumentos e quais são os enfoques da observação.

A observação da aula não deve ser casual ou informal, mas como já dito, deve ter objectivos específicos, critérios pré-definidos de observação, e é feita através de instrumentos de registo acordados e partilhados. O registo de modo não-estruturado dos aspectos que se vão observando na aula (atitudes, comportamentos do professor, reacções dos alunos, sequência de actividades realizadas, bem como apreciações que se vão fazendo sobre as diferentes ocorrências) parece ser o melhor procedimento sobretudo quando o observador é inexperiente. Este tipo de registo não impede, para além de incidir sobre os aspectos acordados com o observado, que sejam incluídos outros elementos não previstos, mas que se podem revelar úteis ao debate a realizar depois da observação. Eles podem constituir-se como testemunho de certas formas de agir ou de situações, cuja análise pode servir à progressão da consciência profissional do professor.

O encontro de pós-observação é o momento de partilha dos dados oriundos da observação. Advoga-se que este momento se inicie com um pedido de reflexão sobre a aula observada pelo próprio professor onde este analise a aula face aos objectivos predefinidos reconstruindo deste modo as suas práticas através da compreensão da própria acção, do questionamento e reconstrução. O supervisor deve encorajar o professor a procurar novas ideias e atitudes e ou soluções para problemas que possam ter ocorrido. Por outras palavras, ambos devem tecer um espaço de debate onde possam discutir diferentes pontos de vista educacionais consubstanciando o desenvolvimento de competências de reflexão crítica.

A reflexão sobre a acção consiste num processo de aprendizagem permanente, pois analisa não só as características da situação, como os procedimentos utilizados no diagnóstico e na definição do problema, as metas, os meios, os esquemas de pensamento, as teorias, as convicções e as formas de representar a

realidade. Muitas vezes a observação em si não é posta em causa pelos professores, o que se contesta são as condições e os critérios adoptados. Também sabemos que uma aula pode ser um êxito ou um malogro em função de se estar ou não perante uma turma que rende com um tema mais ou menos complexo. Daí ser fundamental que observador e observado partilhem o contexto onde se vai desenrolar a acção.

Segundo Postic (1990), a utilização de grelhas de observação tem uma vantagem dupla sobre as críticas globais formuladas durante uma discussão já que elas se baseiam em pontos objectivos de referência evitando colocar o professor numa situação ameaçadora. Por outro lado, elas são um registo de informações que permitem ao professor pensar nas modificações desejáveis e determinar os modos como as pode fazer.

As modificações do comportamento apenas se reproduzem se o professor manifestar o desejo de conhecer as suas reacções na relação pedagógica a fim de ajustar os seus actos aos seus princípios de filosofia da educação. Os mais elevados valores pedagógicos podem, com efeito, ser proclamados e jamais aplicados. A mudança de atitude observável através do acto pedagógico é a única garantia de uma verdadeira opção metodológica nova. Esta é a razão pela qual as grelhas de observação são úteis no aperfeiçoamento do professor, através da sua utilização por grupos de professores voluntários que as testam, conhecendo as finalidades da sua utilização. Parte-se também do pressuposto de que o estudo das reacções dos alunos é feito em relação com as reacções do professor, e que a comparação entre as observações registadas durante várias sessões espaçadas fornecerá as bases de uma progressão pessoal. O desejo de se conhecer e a formação contínua de professores deveria permitir a cada um interrogar-se a si mesmo, suspender a sua acção para a situar e para lhe captar o sentido.

Na observação de aula os papéis têm de estar bem definidos, o observador tem de saber o que observar e como fazê-lo. A situação de observado pode ser angustiante se fizer reviver condições de juízo produzido à pessoa do professor. Todo o professor procura conhecer-se na sua acção pedagógica e deseja confrontar a imagem que faz de si com a de um observador. Por vezes, desencadeiam-se mecanismos de defesa pela ameaça da avaliação apesar da observação de aulas ter como objectivo ajudar os professores a melhorarem o seu ensino, modificar atitudes e avaliar.

Durante muitos anos investigadores procuraram uma fórmula que permitisse medir a eficácia do professor em função das mudanças obtidas nos alunos. Poder-se-á identificar e medir de forma exacta estas mudanças? Com que instrumentos? O conceito de competência pedagógica é multidimensional, existindo diferentes espécies de eficácia para diferentes espécies de professores, de alunos, de programas e de situações. As diferenças podem resultar das condições onde o professor trabalha, condições materiais da escola, natureza dos espaços, número de alunos, etc. Seria necessário inventariar as variáveis que existem entre as diferentes escolas e entre os professores. Como as interacções na aula constituem um processo complexo, nenhum sistema que se proponha identificar e classificar as variáveis da situação pedagógica, pode pretender dar conta do conjunto dos aspectos fundamentais. Cada sistema resulta assim de uma opção. Simon e Boyer, citados por Postic (1990), mostram que as observações se orientam geralmente para os domínios afectivo e cognitivo do acto de ensino ou para uma combinação dos dois. O registo global dos actos pedagógicos de um professor torna possível o exame da natureza das funções que assume. Ele próprio pode constatar o desequilíbrio que existe entre as funções que desejaria assumir e as que na realidade assume, e determinar os ajustes que deverá realizar.

Como advoga Alçada (1982), a observação de aulas é um processo a que os professores se socorrem para desenvolver o poder de análise da sua própria actuação. Se um professor observa um colega quando este realiza as suas aulas, pode posteriormente ajudá-lo a analisar mais claramente os seus procedimentos e simultaneamente encontrar pontos de referência para melhorar o processo de análise do seu próprio trabalho. A utilidade da observação reside fundamentalmente no contributo que daí advém para a auto-avaliação do trabalho do professor, tanto daquele que é observado como do que observa. Quando uma aula é observada por um colega, o qual posteriormente lhe dá conta do que observou, discutindo e apreciando com ele o que se passou, o professor passa a dispor como que de um espelho onde se reflecte, numa perspectiva que não é directamente a sua, mas que o pode ajudar a melhor apreciar e situar a sua actuação. Mas, se por hipótese, a observação da aula não contribuir para apoiar o professor na sua auto-análise, ou se o colega que observou a sua aula lhe traçar um quadro no qual ele não se reconheça e, ainda se lhe apontarem apenas falhas que ele próprio não encontra ou sugestões de trabalho às quais ele se submete sem aderir, não se pode considerar que

a observação da aula contribuiu para a formação do professor. A observação de aulas pode desencadear processos destrutivos se ambos os actores perderem de vista o verdadeiro objectivo do trabalho: contribuir para o desenvolvimento profissional do professor observado. Efectivamente, a reflexão crítica só se pode considerar produtiva se o supervisor assumir o papel de promotor de desenvolvimento das capacidades de auto-reflexão num contexto interpessoal construtivo.

Como se pode mudar o comportamento pedagógico? O professor deve tomar consciência da natureza das suas reacções para/ ao grupo turma e manifestar o desejo e a vontade de se sobrepor às dificuldades. As situações encontradas devem ser apreendidas e analisadas em função de um sistema de referências conhecido, aceite e aprovado e onde o interessado seja colocado perante uma situação não ameaçadora para evoluir e partir para critérios objectivos. Os processos de observação devem permitir a quem observa e a quem é observado encontrar modos de comunicação das respectivas experiências e, também encontrar formas de trabalho cada vez mais correctas.

Se a observação de aulas se destina a recolher elementos com base nos quais os professores possam falar /reflectir sobre a sua prática lectiva, tem que se determinar os aspectos sobre os quais a observação deve incidir, ou seja o sistema de referências e os processos a empregar. O que se observa nas aulas decorre naturalmente da concepção que se tem sobre a competência profissional do professor, sendo, pois, necessário observar o modo como selecciona e explicita os conhecimentos, a clareza e o rigor do seu discurso, os modos como facilita e apoia a interacção verbal entre os alunos, a clareza com que determina quais os seus comportamentos que podem ser indicadores de eficaz cumprimento dos objectivos a que se propôs. É fundamental observar o modo como o professor se serve do conjunto das suas competências, conseguindo um comportamento articulado e coerente porque resultante das atitudes assumidas, e consequentemente aparecendo como verdadeiras para os seus alunos. Esta dimensão escapa à observação de comportamentos isolados. O professor observador pode quando muito aperceber-se globalmente desta competência profunda do colega, mas não consegue transmitir-lhe elementos objectivos que o ajudem a encontrá-la. Esta resulta mais da segurança que o professor vai adquirindo com a experiência, com a reflexão que vai fazendo sobre a experiência, com a interiorização de modos de proceder que se passam a usar automaticamente porque

concordantes com a sua maneira de ser. O processo de observação de aulas requer assim todo um trabalho de preparação antes da observação não se esgotando no simples acto de observar, pois a observação só tem sentido quando os elementos recolhidos servem de base a um debate após a observação.

Como se podem utilizar os elementos recolhidos após a observação para que esta ajude o professor a desenvolver-se? Os aspectos a observar na aula devem ser definidos antes da observação assim como a forma como a observação vai ser feita. Os instrumentos têm de ser aceites, reconhecidos por ambos pela sua qualidade e adequação à observação. A construção, em grupo, de fichas de observação de aulas como forma de dinamizar a reflexão sobre os melhores procedimentos para determinadas situações, pode ser um trabalho com uma função formativa importante.

Como afirma Isabel Alçada, muitas vezes ouve-se dizer que um professor se recusa observar aulas de um colega porque não sabe nada sobre observação de aulas. Será que ao simples registo dos aspectos da aula em relação aos quais o observador e observado acordam dar relevo em função da sua própria subjectividade, que radica no saber sobre a prática a experiência de cada um, se deve sempre preferir à utilização de técnicas mais sofisticadas, de fichas de observação a que se atribuem propriedades de objectividade? A escolha do processo depende mais das pessoas que as vão utilizar do que da sua qualidade intrínseca. Podem utilizar-se as mais variadas técnicas de observação, o importante é seleccionar as técnicas em função da utilidade prática que lhe seja reconhecida por quem as utilize, o que quer dizer que todas as técnicas podem ser úteis desde que postas ao serviço da progressão profissional dos professores.

À observação directa é muitas vezes apontado o defeito de não evitar a subjectividade do observador e a consequente deformação de perspectiva nas apreciações. A preocupação de subjectividade -objectividade pode ser ultrapassada se ambos os sujeitos tiverem presente que, por um lado, a observação de aulas se destina a pôr o professor perante si próprio e não a produzir juízos acabados sobre as suas competências; e por outro lado, o debate entre o observador e o observado permite confrontos de diferentes subjectividades contribuindo para atenuar as deformações resultantes da perspectiva.

Se a principal função da observação de aulas for a avaliação do trabalho do professor e se a avaliação não for considerada como o resultado de um processo formativo centrado no diálogo entre os intervenientes,

então a objectividade aparece como um preceito a assegurar para evitar as injustiças. Segundo Vieira (1993), a avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático de (auto) monitoração pela reflexão/experimentação sobre a prática pedagógica, no âmbito da qual a observação representa uma estratégia privilegiada de recolha e análise de informação, uma via indispensável de acesso ao mundo dos sentidos que a aula constitui. É neste sentido que supervisão, avaliação e observação se aproximam: a observação representa uma estratégia privilegiada de avaliação e um processo essencial à supervisão.

Alçada (1982) refere que o que importa, com ou sem fichas, observando uma, duas ou vinte aulas é que a dicotomia entre observador e observado se possa superar pelo diálogo. O que se deseja relevante é que os elementos recolhidos na observação suscitem argumentos fundamentados no estudo e na experiência e que estes argumentos constituam sugestões de trabalho numa situação de formação recíproca. O ciclo de observação de aulas, poderá gerar alguma conflituosidade entre observador e observado se as atitudes dos críticos e dos criticados de alguma forma forem mutuamente mal aceites, se não esclarecerem bem as apreciações produzidas, evitando-se mal entendidos e, ou, se não ficar explícito que se pretende exclusivamente contribuir positivamente para a mudança de práticas mais eficazes e gratificantes.

Esta estratégia supervisiva tem alguns constrangimentos. A cultura profissional dos professores recusa abrir as portas da sua sala de aula para serem objecto de análise por parte de outros colegas. É necessário vencer alguma resistência dos professores em permitirem a entrada de outros colegas na sala de aula por falta de cultura ou tradição. Por outro lado, ressuscita-se de novo a figura do orientador de estágio provocando nos professores as mais variadas formas de inibição, de ansiedade ou de simples recusa. Os professores também não têm o hábito generalizado de fazerem uma reflexão sistemática sobre o seu ensino. É assim fundamental, segundo Alarcão & Tavares (2003), que o clima de desconfiança dê lugar a uma relação de supervisão da prática educativa, enquanto uma auto e hetero -supervisão comprometida e colaborante, em que os professores se entreajudam a desenvolver e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem. O isolamento vai contra o desenvolvimento profissional. Por outro lado, a forma como estão organizados os horários dos professores e os espaços das escolas dificultam que estas práticas se disseminem entre os colegas.

O desenvolvimento profissional é uma componente do desenvolvimento escolar, as decisões devem ser tomadas por consensos, emergindo do debate e da discussão entre os professores dando-lhes voz nas opções sobre o seu próprio desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional do professor implica acomodar os objectivos de desenvolvimento às necessidades de formação que podem ser individuais, de grupo ou do próprio sistema.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora (Colecção CIDInE).

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina. 2ª ed.

ALÇADA, I. (1982) *A Observação das aulas. Porquê? Para quê? Como? in* Revista "O Professor", nº37 (nova série).

GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora.

GOODSON, I. (2000). Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu desenvolvimento Profissional. In Col. Ciências da Educação, *Vida de professores.* Porto: Porto Editora. 2ª ed.

OLIVEIRA, L. (1992). *O clima e diálogo na supervisão de professores*. *Cadernos* CIDInE, 5, 13-22.

POSTIC, M. (1990). *Observação e Formação de Professores.* Coimbra: Livraria Almedina. 2ª ed.

VIEIRA, F. (1992). *O clima e o diálogo na supervisão de professores*. *Cadernos* CIDInE, 5, 23-30..

VIEIRA, F. (1993) *Observação e Supervisão de Professores.* In SEQUEIRA, F. (org) Dimensões da Educação em Língua Estrangeira. Braga: Universidade do Minho.

VIEIRA, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In Tavares, J. (ed.). 1944. *Para intervir em educação. Contributos do Colóquio CIDInE.* Aveiro: Ed. CIDInE.

VIEIRA, F. ; MOREIRA, A. (1993). *Para Além dos Testes… A Avaliação Processual na Aula de Inglês.* Braga: Universidade do Minho.

TRÊS NOTAS SOBRE A (AUTO)AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE COMO PRÁTICA DE SUBJECTIVAÇÃO PROFISSIONAL[33]

António Joaquim Abreu da Silva
Escola Secundária da Maia/CiEd-UMinho

1. Identidade docente e incerteza de si

Encontramo-nos num período de mudanças. Diz-se que estamos numa época de transição, como se a estabilidade fosse a regra. Entretanto, queremos compreender tudo, romper as barreiras que nos fazem sentir limitados e, porventura, inconscientes. Simultaneamente, a presença de enigmas e mistérios ainda nos fascina e, para resolvê-los, contamos muito, talvez demasiado, com a ciência. Mas permanecem velhos medos. O medo de estarmos sozinhos, submersos pela multidão, de não sermos livres de decidir, ou de o sermos demasiado, a ponto de tudo depender das nossas decisões.

E há medos novos, quando o olhar recai sobre problemas causados por tempos em que nos revemos como aprendizes de feiticeiros. Existe, em suma, a preocupação pelo surgir de acontecimentos que podemos não estar em situação de controlar. Como organizar a nossa acção face às múltiplas dimensões do inesperado em que quotidianamente nos envolvemos? Frequentemente, perante a possibilidade de abertura de caminhos incertos e divergentes, o plano da consciência parece já não ser suficiente para compreender o que acontece ou poderia suceder dentro de nós.

E quando a prática do *nós* está profissionalmente implicada com a espessura que marca a relação educativa com cada um dos *outros*? Que racionalidade nos fica disponível para identificar, recolher e tratar dados de modo a justificar uma determinada tomada de decisão capaz de gerar compromissos entre as subjectividades em presença? É pois de professores que falamos e da natureza valorativa do pensamento e da prática educacionais. Aqui circulam regularidades discursivas constituídas por crenças, representações, valores

[33] Este artigo decorre de investigação desenvolvida no âmbito do projecto colectivo "Diversidade cultural nos ensinos Básico, Secundário e Superior: representações e acções" (código PC05-LI-07, com financiamento da FCT), do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

e interesses que possibilitam aquilo que é dito habitualmente e aquilo que, considerado mais de ordem prática, normalmente é feito.

Dentro deste quadro, genericamente afecto a uma pluralidade de áreas de conhecimentos e de experiências de vida, é possível perceber e desenvolver zonas de consenso, de desacordo e mesmo de conflito que, numa análise mais atenta, assinalam o conteúdo crítico das relações entre o campo profissional da acção docente e as dinâmicas sociais e políticas mais abrangentes. É neste contexto de relação entre o epistemológico, o social e o político que se joga o sentido de eficácia da função educativa e, consequentemente, da acção avaliativa do desempenho docente. No essencial, trata-se de proceder ao reconhecimento do tipo de relações que se produzem entre os objectivos da prática educacional e o projecto político e social que, num determinado momento, estrutura os objectos de que se pode (ou não) falar, os conceitos, as escolhas temáticas, as liberdades, os limites, as valorizações e as possibilidades de enunciação.

Reflectir sobre o modo como algumas representações e práticas da avaliação do desempenho docente podem produzir relações de continuidade, de contradição e de oposição face ao poder dos saberes estabelecidos, significa contribuir para a reconstrução de subjectividades alargadas e complexas que não se esgotam nem no relativismo das práticas individuais imediatas, nem nas delimitações disciplinares mais ou menos asseguradas por uma espécie de sujeito transcendental do conhecimento ou, num outro registo, pelo suporte institucional em que o mundo dos sistemas faz assentar o valor vivido e real do trabalho dos docentes e educadores.

2. (Auto)Avaliação e reconstrução do sentido da acção docente

Como exercício prático de reflexão, não será prudente, então, avaliar de que modo é que um *sujeito educado* (categoria em que naturalmente cabe o *sujeito avaliador*, de si e dos outros) é um efeito, mas também um possível agente produtor de determinadas relações de poder? Ou seja, para lá da já habitual e consagrada concepção da avaliação como dispositivo de repressão, selecção, sanção, obediência e controle, não será possível organizar uma ideia de avaliação como processo de desenvolvimento pessoal e de melhoria de práticas profissionais, de transformação e de cuidadosa adaptação às necessidades e interesses de si e dos

outros? Não valerá a pena ir além dos regimes de confirmação burocrática, procurando antes explorar práticas fundamentadas e assertivas de legitimação da profissionalidade docente em termos, por exemplo, do trabalho intersubjectivo entre pares, da auto-avaliação, do acolher e revisitar criticamente as identidades docentes e culturas de escola, com elas aprender e, então, ir além do melhor do passado - contactando com novas realidades funcionais, exercitando migrações cognitivas, redefinindo dispositivos de participação e de liderança, alterando percepções de competência e de autonomia educativa, explorando lógicas de incerteza nos empenhamentos sociais e organizacionais (ao invés de por elas ser explorado)?

Estão aqui em causa condições de humanidade que não se conformam já com a contemplação da riqueza, da fecundidade e da certeza universal garantidas pelo poder nomotético do modelo aristotélico de classificação do conhecimento que, entre outros procedimentos de controlo e de delimitação do discurso, serve para justificar a interdição, ordenar saberes ou simplesmente ocultar a sua prodigiosa força de exclusão (força de individualização e de totalização que dicotomicamente organiza, por exemplo, o que *é* sujeito e objecto, racional e natural, teórico e prático, conhecimento e ignorância, observador e observado, ensinante e aprendente, centro e periferia). São condições de humanidade que devem agora aspirar a um outro tipo de *exame*: aquele que intervém para avaliar o desenvolvimento da autonomia própria e, consequentemente, da liberdade dos outros ou, por outras palavras, aquele que intervém como uma forma própria de exercício do poder. Numa expressão, um *exame* que transforme os indivíduos em sujeitos de si, capazes de, sem relativismos, promover novos paradigmas de subjectividade comprometidos com o esclarecimento dos acontecimentos que marcam a actualidade de cada um. Para isso, é necessário pensar a actualidade de nós mesmos – a actualidade daquilo que somos -, através da acção crítica de aprendizagem e de luta por possibilidades transformadoras. Nomeadamente, possibilidades de transformação:

i) *das relações de violência e de dominação em relações de poder* (nestas últimas existe a possibilidade de interacção e de circulação de consentimentos, consensos, oposições, conflitos, descoberta de novos agires - *acção sobre a acção* - e também de reconhecimentos do outro como sujeito de acção e de reacção possíveis);

ii) *da auto-consciência de um sujeito que conhece e age isoladamente em acções comunicativas individuais, comunitárias, organizacionais e globais* (nesta possibilidade de transformação cabem múltiplas dinâmicas que, entre outros aspectos, exigem a abertura da especialização disciplinar a pluralidades metodológicas, ao reconhecimento da marca autobiográfica do saber, à prática sustentada das autonomias, ao confronto de critérios de credibilidade, à recombinação de regras e de interesses, ao operar simultâneo com diferentes escalas, às relações de equidade e de sustentabilidade ambiental entre o mundo da vida e o mundo administrado das organizações);

iii) *das dicotomias do paradigma clássico do conhecimento em agires pessoais, profissionais, curriculares e cognitivos ecológicos* (na sequência da anterior proposta de transformação, trata-se agora de operacionalizar uma ecologia feita de transições e passagens entre, por exemplo, o professor transmissor e o responsável pela estruturação complexa de tarefas de aprendizagem, os conteúdos pré-definidos e a gestão de actividades em situação, a prática como aplicação da teoria e a interacção entre realidade e teoria, o estudo estereotipado e resistente à escrita e o estudo contextualizado com registo analítico escrito, o desconhecimento de si e receio dos outros e o autoconhecimento fundamentado e assertivo, a aceitação acrítica de modelos e a valorização da auto e heterocrítica).

Perante o desmoronar dos paradigmas clássicos e a emergência de uma nova ecologia de saberes e de fronteiras, este elenco de aprendizagens e de lutas em direcção a transformações possíveis e necessárias, procura salvaguardar a unidade da pluralidade das vozes, mesmo quando a acção comunicativa acontece num registo frequentemente transitório e, por isso, nem sempre imediatamente perceptível. Como se percebe, no seio de uma actualidade feita de transições ecológicas, paradoxos societais e identidades complexas inscrevem-se múltiplas pretensões críticas de verdade e, consequentemente, abertas ao dever intersubjectivo de avaliação e de justificação. Noutros termos, na racionalidade da comunicação compreensível unem-se pretensões de validade que exigem uma avaliação contínua dos consensos obtidos, quer quanto ao modo

como os sujeitos configuram a sua realização, quer quanto aos critérios que orientam a criação de comunidades intersubjectivas. Esta orientação racional da acção comunicativa exige processos de regulação da mudança no sentido emancipatório do reforço de esferas públicas democráticas como as escolas e outras comunidades educativas, onde se jogam relações de mutualidade entre o *mundo da vida* e o *mundo dos sistemas*. Em suma, relações de cidadania reguladas por um sistema de direitos e de deveres que, supostamente, devem funcionar como alicerces para o desenvolvimento de capitais humanos de vida e que utilizam instrumentos de mudança como os dispositivos de avaliação na procura de sentidos relacionais responsáveis.

Por este exercício de sustentabilidade relacional passa, hoje, um conceito amplo de razão associado a um perfil de exigências pessoais e interpessoais que integram componentes como o saber, o saber-fazer, o saber-estar, o querer-fazer e o poder-fazer que abrem a dimensão existencial da decisão e da vontade à intervenção da avaliação como um *direito* ao uso de instrumentos orientadores da acção pessoal no contexto mais alargado de relações organizacionais e sociais bem sucedidas e, simultaneamente, como um *dever* de trabalho crítico do pensamento sobre si próprio. Fixando-nos nesta última perspectiva, trata-se, em suma, de desenvolver o potencial humano contido no dever de auto-avaliação, enquanto meio para investigar novas possibilidades de pensamento e de acção, para lá do imediatismo dos hábitos que naturalizam (e neutralizam) as nossas práticas.

Nestes termos, o desafio lançado pela avaliação pode então ser entendido como uma exigência de questionamento e de problematização que implica, da parte de cada educador, um *exercício de subjectivação* ou de apropriação continuada de si e das componentes da sua profissionalidade. Face à ordem normativa dos códigos, isto significa para a prática de vida dos educadores e professores a possibilidade de assumirem disposições capazes de os tornar verdadeiros *sujeitos de acção* educativa, porque comprometidos com uma ética complexa de formação e da experiência de si. É assim que no seio da moral objectivante dos códigos se abre um espaço de mutualidade com o exercício de modos de subjectivação pessoal e profissional. Refira-se, como exemplo, a rigorosa exigência de compromisso ético e profissional feita por normativos como a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei nº 240/2001, onde, para o desempenho docente, é pedida ao

professor a formação da capacidade para inovar e investigar no âmbito da actividade educativa, no sentido de desenvolver uma atitude crítica e actuante face à realidade social, bem como para conduzir uma prática reflexiva e uma acção autónoma e responsável perante situações incertas, não redutíveis à aplicação estandardizada de quaisquer dispositivos previamente aprendidos (cf. art. 33º da Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

Sendo uma construção social com muitas pessoas organizacionalmente situadas, a avaliação do desempenho docente pode também dar origem a um conceito fundamental de mutualidade como é o da intersubjectividade entre diferentes pares. É assim que o sentido da acção docente aparece dialogicamente organizado no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto. Nele se codificam práticas curricularmente inscritas de subjectivação e de apropriação profissional pelo docente, segundo quatro dimensões que passam:

i) pelo dever social e ético de se apoiar na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa, no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária e ainda pelo pressuposto de uma capacidade relacional e comunicacional, bem como de equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;

ii) pelo desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade, baseada numa ecologia de saberes da sua especialidade e de saberes transversais e multidisciplinares ao serviço da aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual dos estudantes e das formas de o organizar e comunicar, tendo em vista o sucesso e a realização de cada estudante no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos;

iii) pelo modo integrado como exerce a sua actividade profissional: atento às diferentes dimensões da escola como instituição educativa inserida num contexto comunitário específico, onde se cruzam projectos de vária índole;

iv) pela incorporação da sua formação como elemento constitutivo da prática profissional que desenvolve, recorrendo, para isso, à problematização dos seus desempenhos pedagógicos, à reflexão sobre o seu percurso profissional, à prática orientada de investigação e à cooperação com outros profissionais, numa procura permanente e ao longo da vida de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, no contexto actual da diversidade de escalas locais e globais, potencialmente produtoras de consequências imprevistas, devendo por isso os professores preparar os seus processos de tomada de decisão à luz de uma reflexão ética e deontológica criteriosa.

3. Auto-avaliação e subjectivação profissional: o valor ético da verdade

Como se tem vindo a analisar, podemos genericamente dizer que as práticas de subjectivação profissional dos docentes, desenvolvidas no contexto da moral objectivante dos normativos, encontram-se implicadas em processos de mutualidade intersubjectiva, comunicacional e organizacional, cuja sustentabilidade ecológica é em larga parte assegurada pelos modos como cada professor forma e avalia a experiência profissional de si. Nesta experiência, trata-se de desenvolver uma acção crítica que deverá desconstruir e mostrar que as coisas não são tão auto-evidentes como habitualmente julgamos, procurando-se, deste modo, criar novas disposições das subjectividades para que logo que alguém deixe de continuar a pensar nas coisas como primeiro as via, a transformação, ainda que difícil, se torne simultaneamente urgente e possível. No âmbito das diferentes técnicas e políticas de avaliação, esta é uma estratégia próxima do que deverá ser uma cidadania da problematização, fazendo da avaliação uma actividade permanente de discussão e de fortalecimento de valores comunitários que reflectem o grau de exigência para connosco próprios e para com os outros. Noutros termos, depreende-se que se trata de entender e assumir a avaliação como modo de problematização das familiaridades, dos lugares comuns e evidências que escondem os limites do nosso próprio pensamento. Entendida desta forma, a avaliação não se reduz ao uso simples de uma actividade cognitiva. Ela transforma-se numa acção que convida à superação dos modelos estabelecidos pela tradição intelectual da verdade instituída e do valor inquestionado da autoridade.

Indo um pouco mais longe na consideração das virtualidades intelectuais críticas da teoria e da prática de uma avaliação problematizadora, poder-se-á dizer que é possível retirá-la do entendimento superficial que a reduz a um dispositivo puramente técnico, passando a concebê-la também como projecto de acção de ampla articulação política entre o pessoal, o social e o educativo, retirando-a assim dos equívocos e omissões que a remetem apenas para o plano utilitarista que favorece o mito da neutralidade da acção educacional. No entanto, mesmo esta caracterização utilitarista da avaliação como dispositivo disponível para garantir a permanência de uma espécie de ordem sobreposta de saber e poder não tem que ser, em si mesma, negativa ou permanecer indefinidamente como um esquema do saber que ritualiza uma visibilidade *científica* para a codificação de comportamentos e desempenhos, registando médias ou cruzando dados individuais com sistemas cumulativos que tentam constituir o indivíduo como um objecto descritível.

É possível, como também já acima se sugeriu, materializar outras ordens de cidadania avaliadora atentas à interpretação dos múltiplos cruzamentos entre práticas, interesses, subjectividades e vigilâncias, de modo a potenciar o horizonte ético da vida através, designadamente, de uma *arte de viver* baseada no interesse pelo *cuidado de si*, um cuidado que aponta também para a aprendizagem da avaliação *da* e *para* a vida interior. Não a vida do individualismo, mas a vida do investimento na formação de espaços de autonomia que possibilitem, aos sujeitos imersos nas dinâmicas institucionais, o desenvolvimento prudente de formas de acção próprias, alicerçadas numa ética da procura do modo como as subjectividades se produzem e transformam, seja a partir de sujeições, seja a partir de práticas de libertação. O *cuidado de si* aparece assim como um tema que torna presente à actualidade daquilo que somos um jogo complexo que exige a avaliação das condições de verdade em que uma acção política, uma participação em cargos de poder ou o exercício de uma função são possíveis, aceitáveis ou necessários. Proceder à investigação e avaliação da ordem dos dispositivos que prevalecem nos nossos comportamentos é, em síntese, o projecto de cidadania contido na expressão *cuidado de si*, um projecto que nos convoca para a experiência da construção e avaliação do que se poderá entender por uma *ordem das pessoas* decente ou razoável.

Sem esquecer a importância da avaliação das condições empíricas e do contextualismo sócio-educativo que influencia decisivamente a qualidade das interacções e a forma como um determinado objecto

do real é conhecido, o *cuidado de si* aproxima-se de uma exigência prática de auto-avaliação, entendida como exercício de subjectivação profissional, através do qual o docente põe em campo um trabalho de investigação sobre os modos como o seu ser ou dever ser, constrói e manifesta uma determinada acção profissional ou torna visível um dado desempenho: a que condições se encontra submetido, de que estatuto dispõe, como se situam ou devem situar as suas subjectividades para se tornar ou ser reconhecido como objecto legítimo (ou melhor, como sujeito legítimo) de determinado conhecimento ou poder. Em suma, estes são elementos que marcam modos próprios de *subjectivação* e que, concomitantemente, sinalizam modos de *objectivação* do sujeito. Trata-se, no fundo, de uma espécie de *jogo de verdade*: não porque, através do cuidado de si, o sujeito diga *a* verdade ou descubra coisas verdadeiras, mas porque na relação recíproca entre os modos de subjectivação e de objectivação se joga, para o sujeito, a possibilidade de apreender e explicitar as regras que, num determinado momento ou contexto, constituem os registos do verdadeiro e do falso ou, por outras palavras, os regimes discursivos de produção de hegemonias culturais, de permissões, de omissões, de silenciamentos e de exclusões.

Na pragmática profissional da auto-avaliação, a disposição do sujeito para a análise ou avaliação crítica de si mesmo, funciona assim como dispositivo potenciador do acesso ao modo como os jogos de verdade em que participa se constroem. Em certa medida, o cuidado de si *estabelece* o sujeito: é *pelo* e *no* sujeito (no seu *corpo* de conhecimentos e de comportamentos) que se inscrevem ou se tornam visíveis os domínios em que os discursos são susceptíveis de serem considerados verdadeiros ou falsos. Para lá, como é óbvio, de um conhecimento puramente psicológico de si, está em causa o conhecimento que o sujeito – *o sujeito de um corpo docente* - pode desenvolver sobre o modo como se torna ele próprio objecto de um saber que o classifica, enquanto ser que habita, vive e trabalha num determinado quadro normativo. Mas, ao mesmo tempo, a avaliação crítica de si mesmo disponibiliza ao sujeito um dispositivo de acesso ao conhecimento de si próprio, quanto ao modo como produz a experiência de si (isto é, como se interpreta e se valoriza) nos contextos específicos dos diferentes jogos de verdade (isto é, das diferentes normatividades pessoais, sociais, profissionais e institucionais) em que participa e que lhe permitem produzir um determinado jogo da verdade de si. Ou seja, o jogo que lhe permite estabelecer uma determinada relação de verdade, ou de *governo*,

consigo próprio, com os outros e com o mundo, através de um permanente pôr-se à prova, testar-se, avaliar-se.

Importa então perceber que na análise crítica de si mesmo está continuamente em jogo a aprendizagem do valor ético da verdade de si ou do esforço de construção de possibilidades para se tornar num sujeito mais rigoroso e flexível na transformação do juízo próprio e na escuta do juízo externo. O mesmo é dizer que na acção de julgar (actividade habitual e, por isso, aparentemente simples) se joga mais do que o pensar formal ou o juízo lógico. De essencial, está em causa uma actividade ética de confronto consigo mesmo, uma exigência radical de acção segundo valores de resistência ao inaceitável (em mim e, consequentemente, no outro). Por isso, *julgar-se* constitui um acto político, em que o *conhecer-se a si mesmo* põe em jogo muito mais do que uma experiência epistemológica e normativa da verdade (não podemos, como se disse logo no início, contar demasiado com a ciência). *Julgar-se* parece significar então um princípio crítico que desafia aquilo que pode diminuir ou deprimir a minha capacidade de agir. Ou melhor, um desafio àquilo que pode bloquear a minha capacidade de interrogar os agenciamentos pessoais e institucionais em que me envolvo, e, por isso, deles ficar refém. Ou, de uma outra forma, deles ser separado.

Bibliografia

Alarcão, Isabel; Roldão, M. Céu (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Arendt, Hannah (1991). *Juger. Sur la Philosophie Politique de Kant*. Paris: Seuil.

Ceitil, Mário (Org.) (2007). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.

Fuentes-Medina, Myriam; Herrero Sánchez, Jesús (1999). Evaluación Docente: Hacia una Fundamentación de la Autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).

Foucault, Michel (1971). *L'Orde du Discours*. Paris: Gallimard.

Foucault, Michel (1988). Practicing Criticism. *In* Lawrence Kritzman (Ed.). *Michel Foucault Politics, Philosophy and Culture – Interviews and Other Writings 1977-1984*. New York: Routledge.

Foucault, Michel (2001). *L'Herméneutique du Sujet*. Paris: Gallimard/Seuil.

Habermas, Jürgen (1987). *The Theory of Communicative Action*. Vol. 2: Lifeworld and System. A Critique of Functional Reason. Boston: Beacon Press.

Hargreaves, Andy (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, Andy; Fink, Dean (2006). *Liderança Sustentável*. Porto Alegre: Artmed.

Santos, Boaventura S. (2006). *A Gramática do Tempo. Para Uma Nova Cultura Política*. Porto: Afrontamento.

Santos, Laura (1999). *Variações Sobre o Entre-Dois*. Braga: Angelus Novus.

Scriven, Michael (1992). Evaluation and Critical Reasoning: Logic's Last Frontier?. *In* Richard Talaska (Ed.). *Critical Reasoning in Contemporary Culture*. Albany: State University of New York Press.

Sergiovanni, Thomas (2004). *O Mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: ASA.

Silva, António J. Abreu (2002). Avaliação e Cidadania ou o Mito da Transparência do Olhar: Para a Crítica de um Lugar Comum. *Teoria e Prática da Educação*, vol. 5, nº 11, Set. Universidade Estadual de Maringá.

Zabalza, Miguel A. (1990). Evaluación Orientada al Perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, nº 186, mayo-agosto. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES, CULTURAS ESCOLARES E PROFISSIONALIDADE[34]

Fátima Braga,
Escola Secundária/3 Henrique Medina/ CiEd-UMinho

Introdução

Equacionando a questão da avaliação de desempenho dos professores com as problemáticas das culturas escolares, ao longo deste texto pretende-se evidenciar a estreita relação existente entre o modo como estas se perspectivam e a forma como o conhecimento profissional docente se estrutura, nas suas múltiplas vertentes: capacidade de negociar, capacidade de fazer julgamentos discricionários, capacidade de cuidar de si e dos outros, capacidade de aprender investigando e capacidade de se autodireccionar.

Fá-lo-emos em dois momentos: num primeiro distinguindo as culturas de colaboração e de colegialidade, num segundo mostrando como as culturas balcanizadas que proliferam nas escolas resultam em individualismo e solidão.

Passando por um esclarecimento conceptual que distinguirá individualismo de individualidade e isolamento de solidão, mostraremos que o combate às culturas do individualismo, que se vem travando no sistema educativo, se dirige frequentemente às consequências do problema – o isolamento dos professores – e não às suas causas – a balcanização. Defenderemos a necessidade de que as comunidades educativas se estruturem em culturas de mosaico, flexíveis, dinâmicas e contextualizadas, potenciadoras de projectos pedagógicos que, em contexto educativo, reforcem o estabelecimento de redes, parcerias e alianças, quer no interior da escola, quer no seu exterior.

1. Colaboração e colegialidade

A colaboração é comummente apresentada, em todas as áreas sociais, como a solução ideal para as inúmeras dificuldades das organizações actuais, a chave para o seu progresso (ÁVILA de LIMA, 2002). O

[34] Este artigo decorre de investigação desenvolvida no âmbito do projecto colectivo *Diversidade Cultural nos Ensinos Básico, Secundário e Superior: representações e acções* (código PC05-LI-07, com financiamento da FCT), do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

fracasso de muitas iniciativas de desenvolvimento curricular é frequentemente atribuído à incapacidade para se construir e manter relações colaborativas de trabalho, consideradas essenciais ao sucesso, enquanto estratégias de fomento do desenvolvimento profissional dos professores (HARGREAVES, A., 1994).

Um conceito frequentemente usado como seu equivalente é o de cooperação, mas esta é apenas uma componente chave daquela, uma vez que a cooperação refere as acções individuais, que não trazem necessariamente benefício para todos os envolvidos, enquanto a colaboração refere as acções que beneficiam todos os actores e cujos resultados não seriam os mesmos se não tivesse havido um trabalho conjunto, com responsabilidade partilhada em termos de decisões tomadas (ÁVILA de LIMA, 2001). É também importante distinguir colaboração e colegialidade (HARGREAVES, D., 1995), uma vez que a colaboração não tem, necessariamente, uma base institucional (dois estranhos podem, por breves momentos, colaborar), enquanto a colegialidade implica uma estrutura institucional, isto é, uma sociedade organizada de pessoas. As culturas de colaboração são espontâneas (partem dos próprios professores); embora facilitadas administrativamente, são voluntárias (resultam da valorização que dela fazem os próprios docentes), estão orientadas para o desenvolvimento de iniciativas informais, difundidas no tempo e no espaço, não se sujeitando a calendarizações. São, por isso, imprevisíveis no que respeita aos resultados e, consequentemente, incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e a avaliação têm uma racionalidade organizacional. Caracterizam-na sentimentos de partilha, de confiança e de apoio voluntarista e pontual (HARGREAVES, A., 1994).

Nas suas versões mais amplas, mas também mais raras, as culturas de colaboração podem abarcar o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva, desenvolvendo-se em dinâmicas que expandem criticamente a prática. Cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas, no qual a responsabilidade é partilhada e as decisões são tomadas em conjunto (ÁVILA de LIMA, 2002). São, porém, raros os exemplos deste tipo de culturas nas escolas.

Culturas de Colaboração:
Espontâneas, voluntárias, distendidas no tempo e no espaço, imprevisíveis no que respeita a resultados.

De facto, frequentemente as relações profissionais existentes entre os professores são, antes, colegiais: não são espontâneas, voluntárias, nem imprevisíveis, mas reguladas administrativamente. Os professores encontram-se, porque é necessário que trabalhem em conjunto com vista à implementação (de ordens superiores); os encontros são calendarizados (de forma a serem regulados) e os resultados são concretos e predefinidos, ainda que desenvolvidos em colégio de pares. Este tipo de cultura profissional é apelidado, por alguns autores, (HARGREAVES, PÉREZ GÓMEZ) de colegialidade de artificial, uma vez que o associam à inflexibilidade e à ineficácia, afirmando mesmo que este tipo de organização da instituição escolar "esmaga o profissionalismo dos professores e o juízo discricionário que o compõe e desvia os seus esforços e energias para uma aquiescência simulada para com exigências administrativas" (HARGREAVES, A., 1994: 235).

Culturas de Colegialidade:
Relações de colaboração reguladas administrativamente, orientadas para a implementação, fixas no tempo e no espaço, previsíveis, orientadas para a produção de resultados pré definidos.

2. Individualismo e balcanização

Contrariamente ao que acontece com as culturas de colaboração, o individualismo é visto como uma fraqueza, não uma força; um problema, não uma possibilidade; algo que deve ser removido, não respeitado; e a sua erradicação passou a ser uma prioridade do sistema educativo. As atitudes de individualismo surgem associadas a comportamentos defensivos dos professores, fruto da sua ansiedade ou das condições de trabalho – pressão e constrangimento – que os conduzem à necessidade de economizarem racionalmente os esforços. Quer seja originado por factores físicos, pelo estado psicológico, pela escassez de tempo e de energia (necessários na sala de aula), ou pelos sistemas de prestação de contas e de avaliação, o individualismo aparece como uma fraqueza, um problema a banir.

Recentemente, porém, apareceu na literatura da especialidade a referência à necessidade de se distinguir, dentro do significado normalmente atribuído ao termo individualismo, este conceito do de *individualidade* (HARGREAVES, A., 1994 e ÁVILA de LIMA, 2002), defendendo-se que o individualismo também

pode remeter para as noções de autonomia e privacidade, logo para o processo de desenvolvimento pessoal. É assim que surge a necessidade de o categorizar:

i) o individualismo constrangido, quando a causa do isolamento do professor são as questões administrativas e arquitectónicas;

ii) o individualismo estratégico, quando esta atitude é uma resposta às contingências quotidianas do ambiente de trabalho, nomeadamente relacionadas com a prestação de contas;

iii) o individualismo electivo, que corresponde a uma questão de princípio relativamente ao estar e se desenvolve através do cuidado de si e da reivindicação do direito à individualidade e à solidão (HARGREAVES, A., 1994).

Na verdade, a individualidade é a possibilidade de pensar de forma independente e discricionária, fazendo apelo à dissensão e à discordância suportadas em princípios; é uma forma de autonomia, enquanto o individualismo é uma forma de atomização que conduz ao relaxamento da unidade social. Do mesmo modo, a solidão é uma atitude temporalmente limitada, é uma exigência da reflexão, da retroacção e da reorganização pessoal; é uma retirada feita com o intuito de mergulharmos nos próprios recursos e de nos reorganizarmos, contrariamente ao isolamento, que se torna uma prisão ou um refúgio, uma vez que é o estado permanente do trabalho de muitos professores, frequentemente consentâneo com a cultura da escola em que estão inseridos. Assim, na literatura da especialidade são identificados três tipos de isolamento:

i) o isolamento que é um estado psicológico, provocado pela insegurança e pelo medo da crítica, que remetem o professor para o espaço da sua aula e da sua arbitrariedade; é uma estratégia que faz aumentar a insegurança e que reforça o círculo vicioso do isolamento progressivo, pois só o contacto e a colaboração com os colegas, num clima de atenção e de solidariedade, pode fornecer o apoio requerido para ultrapassar a insegurança profissional;

ii) o isolamento ecológico, determinado pelas condições físicas e administrativas, de que é exemplo a fragmentação disciplinar, que dificulta a comunicação e a colaboração, assim como as experiências de inovação que tentam romper com a estrutura espacio-temporal e curricular.

iii) o isolamento adaptativo, uma estratégia pessoal para encontrar o seu espaço de intervenção e preservá-lo, gozando de uma certa liberdade para operacionalizar estratégias divergentes e singulares de intervenção pedagógica (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

No consenso de que a cultura do individualismo, sendo uma cultura da separação, é hostil à mudança e impede o desenvolvimento profissional, há, no entanto, que ter o cuidado de, ao ajudar o professor a sair do

seu isolamento forçado, não o impedir de ter a oportunidade de desfrutar da solidão, que é um processo de vitalização do ensino, no sentido em que a capacidade de estar só pode representar uma necessidade de procura de coerência intelectual e de consciencialização dos próprios pensamentos, assim como pode estimular a criatividade e a imaginação. Não sendo claras as distinções entre individualidade e individualismo, ou solidão e isolamento, no trabalho que diariamente se desenvolve nas escolas, corre-se o risco de, na tentativa de eliminar o individualismo, o fazermos também com a individualidade, apanhada esta no fogo cruzado de uma espécie de guerra sem consequências positivas em termos de desenvolvimento profissional e submetida ainda a uma estratégia ameaçadora do empenhamento dos professores na *ética do cuidado*, aspecto essencial no profissionalismo docente. Por outras palavras, corre-se o risco de, na busca de norma que é a colegialidade, se punir a excelência (HARGREAVES, A., 1994).

Culturas de Individualismo:
É normalmente vista como o oposto da colaboração, como uma prática a eliminar. Impede o desenvolvimento profissional e a mudança sustentada.
No entanto, na transformação desta cultura, é preciso ter três cuidados:
1º Não confundir o individualismo com uma atitude de individualidade: o individualismo conduz à atomização social e ao relaxamento da unidade social, mas a individualidade identifica-se com a *reserva do eu*, com a possibilidade de pensar de forma independente e discricionária;
2º Não inviabilizar o individualismo electivo que, por vezes, é a forma que os professores encontram para terem oportunidade de exercerem a ética do cuidado, face à ética da responsabilidade, que prevalece na forma como, em termos organizacionais, as relações entre professores se estruturam;
3º Não confundir a solidão, que é uma opção pessoal e temporária que permite a reflexão, a retroacção e a reorganização, com o isolamento profissional, que corresponde a um estado permanente de refúgio.

Decorre do exposto que, antes de tentar erradicar as manifestações de individualismo, e para além das distinções atrás identificadas, importa não confundir, nas culturas vivenciadas pelos docentes, as raras manifestações de colaboração com as muito frequentes culturas de balcanização, uma vez que estas últimas, por fecharem os professores no interior de subgrupos cuja existência e composição estão claramente delineadas no *espaço*, com fronteiras claras entre si, são potenciadoras do próprio individualismo e do isolamento.

A balcanização é uma configuração organizacional que divide, separa os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários uns dos outros no interior de uma escola. Os professores nem trabalham a sua individualidade nem colaboram, porque estão constrangidos em subgrupos, sejam eles disciplinares, correspondentes aos níveis de ensino ou estruturados segundo uma qualquer outra lógica.

A cultura escolar balcanizada divide os professores, uma vez que a permeabilidade se torna baixa; ficam isolados uns dos outros, identificando-se exclusivamente, e de forma singular, com o universo em que estão inseridos. Integrados num grupo, os docentes distanciam-se dos outros, o que prejudica a comunicação, a empatia, a colaboração e, também, a consistência das expectativas. As culturas balcanizadas regem-se por uma compleição política em que as dinâmicas de poder e de interesse próprio criam desequilíbrios de estatuto entre os grupos, o que afecta toda a comunidade educativa, impedindo a mudança, dificultando o desenvolvimento profissional dos docentes e perpetuando os conflitos entre pares. É esta a cultura predominante nos nossos estabelecimentos de ensino, com todas as consequências em termos de *ethos* de escola.

Culturas de Balcanização:
Colaboração no interior de subgrupos cuja existência e composição estão claramente delineadas no espaço;
A balcanização separa os professores em grupos isolados, muitas vezes adversários;
É uma configuração organizacional que se alicerça na especialização disciplinar;
A permeabilidade entre grupos é baixa e a permanência é elevada;
Os níveis de comunicação, de empatia e de consistência das expectativas são baixos.

Conclusão

Apesar das suas virtudes potenciais como factor de mudança centrada na escola, com reflexos na organização da sala de aula, na implementação de inovações pedagógicas e organizacionais e no apoio profissional docente, a colaboração entre professores também pode ser comodista e complacente, conformista e artificial (HARGREAVES, A., 1994) e, neste caso, instigadora do isolamento e do individualismo.

Num quadro de desenvolvimento profissional de comprometimento com uma nova profissionalidade docente[35], importa repensar o peso que as culturas docentes têm em qualquer processo de inovação e de mudança.

Se esta profissionalidade — implicada em novas formas de relacionamento com os colegas, com os alunos e com os pais, com base na colaboração e na negociação explícita de papéis e de responsabilidades — assenta na defesa de um sistema público de educação de qualidade, na melhoria do clima de escola e no aumento da auto-estima dos estudantes e dos professores, continuar a insistir em responder aos desafios educacionais da actualidade através de culturas balcanizadas — que conduzem ao individualismo e ao isolamento, numa sociedade em que a transformação mundial não afecta só a vida nas salas de aula, mas as vidas dos jovens e dos adultos que as povoam — mergulha os professores num clima insustentável de sentimento de culpa, de exaustão, de perfeccionismo e de esgotamento, pois o professor isolado torna-se uma vítima fácil das sua próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais.

Urge, assim, alterar a lógica de balcanização das culturas escolares, o que implica diluir as fronteiras entre as disciplinas e cruzar o espaço que tradicionalmente vêm ocupando com outras categorias organizacionais, alteração que requer o recurso a uma lógica de *mosaico fluído*, uma quinta forma de cultura docente (HARGREAVES, A., 1994). Uma cultura escolar que consistirá na criação de redes, parcerias e alianças, quer no interior da escola, quer no seu exterior. As relações que se estabelecem estarão para além do princípio da colaboração, pois enquanto esta se situa apenas no plano ético, em termos de orientação da actuação dos professores (quer individualmente quer no colectivo), o mosaico fluido rege-se também pela excelência, pela justiça, pela parceria, pelo cuidado para com os outros e pela consciência global, numa lógica de flexibilidade, dinamismo e contextualização. Isto é, numa atitude de trabalho conjunto orientado para o desenvolvimento profissional ao longo da vida, favorável aos processos de mudança nos contextos de incerteza e de vulnerabilidade que caracterizam os tempos que correm.

---

[35] Sobre as noções de profissionalismo e profissionalidade ver BRAGA, F. (2005). *Ramo Educacional FLUP – um projecto reconceptualizado.* Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, na Área de Desenvolvimento Curricular.

Bibliografia

ÁVILA de LIMA, J. (2001). “Forgetting about friendship: using conflict in teacher communities as a catalyst for school change”. *Journal of Educational Change* 2: 97-122. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

ÁVILA de LIMA, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos.* Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times – teachers’ work and culture in the postmodern age.* New York: Teachers College Press.

HARGREAVES, D. (1995). “School culture, school effectiveness and school improvement”. *School Effectiveness and School Improvement,* 6 (1), 23-46.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO DE UM PROCESSO INTEGRADO

Maria João Vieira de Freitas
Escola Secundária Digo de Macedo/CiEd-UMinho

1. Introdução

Temos assistido, nos últimos anos, a sucessivas crises da escola, provenientes de condicionalismos de origem nacional e internacional, destacando-se, presentemente, o facto de *não ter conseguido servir a todos*. Esta conjuntura é fruto dum momento em que, interna e externamente, se põem em causa não só as dimensões da escola, mas também o seu sentido. Com efeito, nos alunos observam-se crescentes manifestações de rejeição à aprendizagem (uma função prioritária da escola), mas também à própria educação (a outra função primordial), cuja expressão toma as mais diversas formas, tais como a violência / a indisciplina (*bullying*), o absentismo, o abandono escolar, ou mesmo os baixos níveis de literacia (se verificarmos os resultados de alguns relatórios europeus). No caso dos docentes, revela-se através do já tão divulgado *mal-estar*[36] docente, do défice de sentido da sua acção e do défice de legitimidade social da profissão (quer pela instrumentalização continuada da profissão, quer pela acção dos Media).

Para compreendermos este enquadramento, será necessário passarmos em revista vários obstáculos que a *escola de todos* se tem revelado incapaz de ultrapassar com soluções eficazes e operacionais, passando pela fraca valorização social quer da acção docente, quer do seu envolvimento. Cremos, porém, que o principal aspecto assenta na dificuldade de cada escola / agrupamento em definir o seu próprio sentido colectivo, levando àquilo que designamos por uma «crise de sentido da escola». Não podemos esquecer que a escola se encontra integrada num sistema educativo, de onde decorrem distintas dependências. Muito embora, ao longo destes anos, este tenha vindo a sofrer alterações e renovações, nomeadamente, no caso português, a descentralização de alguns poderes de decisão, ainda é visível uma enorme dependência, a par dos primeiros

[36] "Mal-estar docente*, malestar docente, malaise enseignante, teacher's burnout* ou *stress in teaching* são os termos que a comunidade científica tem usado para dar conta de uma crise na docência, com origem em mudanças nos parâmetros do exercício profissional e com impacto nefasto no equilíbrio pessoal dos professores e na qualidade da educação." Lopes (2001, p.7)

passos no processo de autonomia. A concorrer com este quadro político, assiste-se, simultaneamente, a uma conjuntura económico-social altamente exigente, à qual a escola não pode, nem deve, ser alheia. Todavia, cremos que a escola pública deve continuar a assumir-se, essencialmente, enquanto instituição de serviço público, "servindo" todos, tal como o afirma Meirieu[37] (2004).

Pensamos que a procura de soluções para este problema passa, obrigatoriamente, pela avaliação de escola, pois esta pode assumir-se como uma estratégia de construção de sentido colectivo. É nesta linha de construção de identidade e, consequentemente, de sentido, que defendemos que a avaliação, seja ela de desempenho do pessoal docente e não docente, seja dos alunos, deve emergir em articulação com a avaliação de escola.

Neste texto, procuraremos problematizar a importância de articular avaliação de desempenho dos docentes com o seu desenvolvimento profissional e, respectivamente, com o desenvolvimento organizacional. O contributo da referencialização (Figari, 1996) para a mobilização do desenvolvimento profissional docente e, simultaneamente, para o desenvolvimento de uma *escola que aprende* (Santos Guerra, 2001) ou de uma *escola geradora de conhecimento* (Day, 2004), poderá revelar-se fundamental.

2. Para compreender o actual contexto português

É um facto que, nos últimos trinta anos, assistimos, em Portugal, a sucessivas reformas do sistema educativo decorrentes de uma profunda mudança política (pós 25 de Abril de 1974). Sem nos alongarmos na análise[38], ou sequer na enumeração, desse grande leque de reformas ou revisões na lógica das grandes mudanças políticas, tentaremos apenas realçar o que se tem aprovado na última década, isto é, desde 2000. Com efeito, nesta década, assistimos à publicação de nova legislação relativa a/à:

---

[37] Philippe Meirieu, numa conferência intitulada «Les paradoxes constitutifs du métier d'enseignant», proferida na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a 24 de Maio de 2004. Segundo o autor, se num passado relativamente recente a escola implicava valores, regras e papéis claramente distribuídos e aceites, hoje em dia, nesta sociedade pós-moderna, marcada segundo alguns autores pelo *declínio das instituições*, vai ser necessário *refazer a escola* se não quisermos excluir dela todos aqueles que não integraram os códigos culturais da instituição escolar.

[38] Para uma análise mais detalhada de cada um dos normativos veja-se Freitas (2008), Referencializar a Formação Inicial e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: a construção de práticas de (auto-) regulação. *Actas do Seminário de Avaliação*, Braga: CIEd / Universidade do Minho.

- reorganização do Ensino Básico e linhas / orientações de leitura dos currículos e dos respectivos programas;
- novos diplomas para a avaliação dos alunos do Ensino Básico;
- revisão do Ensino Secundário, com a criação de novos cursos de vertente tecnológica e profissional e novas áreas de estudo e, ainda, novos programas para todas as disciplinas (alteração de cargas horárias, etc..);
- novos diplomas para a avaliação dos alunos do Ensino Secundário;
- novo diploma sobre o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior – enquadramento, direitos, deveres, questões disciplinares;
- novo diploma acerca do Perfil de Competências para o Desempenho Docente (do professor e do educador);
- revisão do Estatuto da Carreira Docente – definição de toda a regulamentação da carreira;
- novos diplomas relativos à avaliação do desempenho docente;
- novo diploma relativo à avaliação da Escola;
- novo diploma para a gestão e organização das Escolas – definição do quadro da autonomia das organizações escolares.

Mesmo sem qualquer intenção de exaustividade, até porque nem referimos as propostas dos diversos governos na tentativa de aprovar uma nova lei de bases para o sistema educativo, será fácil compreender que as principais pedras-de-toque do sistema, a saber, os alunos (e as famílias), os professores e a escola, se viram largamente afectados com estas acções legislativas, já que viram as suas práticas e as suas rotinas sofrer mudanças substanciais e sucessivas. Não avaliando a oportunidade, a coerência e o impacto desta acção dos órgãos decisores, não podemos, enquanto actores de terreno – observadores / investigadores e professores, deixar de fazer algumas referências à vivência progressiva deste panorama legislativo.

De um modo global, encontramos linhas de coerência interna na maioria dos diplomas apresentados e, em vários casos, essa coerência ao nível das intenções é transversal aos diplomas para o mesmo objecto – alunos, professores e escola. Porém, a passagem à acção (no terreno) deste quadro de intenções foi marcada pela urgência (um conjunto de despachos e de portarias sucessivos, pouco atentos às realidades), o que comprometeu fortemente a sua interiorização / apropriação pelos agentes e a sua posterior adequação aos

contextos, de modo a garantir as grandes metas de qualquer sistema educativo – combater o insucesso e o abandono escolar, contando com profissionais que apostam na formação ao longo da vida. Para além deste carácter de urgência, imposto frequentemente pela implementação das mudanças legislativas, também não foi muito nítido o recurso / apoio atempado à formação da classe docente[39] em áreas fundamentais (a Reorganização Curricular, a Revisão do Ensino Secundário e a Avaliação de Desempenho Docente) com vista à operacionalização destas no terreno, factor que poderá igualmente ter contribuído para o seu frágil entendimento ou aceitação.

3. Vivências de alunos e de professores

Dos aspectos enunciados no ponto anterior como caracterizadores da actual situação relativamente a professores e a alunos, apenas aprofundaremos algumas relações aí apresentadas, mais precisamente, causas possíveis das questões que enquadram os problemas de relacionamento dos alunos com o ensino-aprendizagem, com os colegas e com a própria escola. No que diz respeito aos docentes, pretendemos aqui tão-somente definir o clima geral que se vive na profissão e, simultaneamente, perspectivar alguns focos determinantes dessa situação, para além daqueles que já referimos, e forma(s) de os ultrapassar.

Fruto de um enquadramento sócio-económico-político, cuja análise ultrapassa o âmbito das nossas intenções neste texto, mas que julgamos determinante, porque muito divulgada, vivemos algumas situações de instabilidade, fruto de violência e de conflito nas escolas, muitas vezes constrangedoras (quando não verdadeiramente assustadoras), essencialmente, pela falta de resposta que temos sido capazes de lhes proporcionar. Falamos de violência interpares (entre alunos), falamos de conflitos e, por vezes, de situações de agressão verbal e/ou atitudinal entre alunos e professores e vice-versa e, mais frequentemente, mas menos divulgada, de situações de agressão verbal entre alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino, sobretudo, em escolas de meios urbanos (maior diversidade sócio-cultural e económica). Até agora, tem havido pouca clarificação na definição de um quadro de regras consensuais e pouca firmeza, ou mesmo rigor, no âmbito duma actuação concertada, o que tem permitido a verificação pontual e/ou continuada destas

[39] Efectivamente, em algumas das áreas enunciadas, houve oferta de formação, sendo até a da Avaliação de Desempenho Docente de carácter quase "obrigatório". Contudo, a sua oportunidade perdeu-se, em grande parte, fruto do momento em que surgiu, facto que também se verificou com as todas as outras formações que foram propostas após a entrada em vigor dos normativos correspondentes.

ocorrências geradoras de mal-estar entre ambas as partes envolvidas, mas também entre cada uma das partes e os órgãos directivos das escolas.

Essa atitude de violência / agressão é, algumas vezes, corroborada pelas famílias que reagem do mesmo modo face à escola e ao ensino, provavelmente, porque, na maioria dos casos, trata-se de uma realidade nova com que têm de lidar, sendo eles próprios pouco escolarizados e tendo tido, nalguns casos, experiências negativas / frustantes na escola. Ainda que acreditemos que estas últimas situações serão a pouco e pouco atenuadas / ultrapassadas pelo índice cada vez maior de escolarização da população, cremos também que algo mais poderá ser feito no sentido de promover acções mais directas de contactos positivos (e não apenas para receber as classificações ou informações pouco abonatórias dos seus educandos) entre as famílias e a escola, quer por iniciativa dos docentes, quer das escolas (lembremo-nos do papel e da responsabilização das Associações de Alunos e de Encarregados de Educação e de parceiros comunitários).

Face ao ensino-aprendizagem, muitas vezes decorrente do contexto traçado, as atitudes dos discentes nem sempre são de interesse e de motivação genuínos, até porque as condições prévias, os conteúdos, os recursos e as dinâmicas nem sempre são os mais adequados ou mais motivadores e as faixas etárias não favorecem o estabelecimento de objectivos pessoais a médio/longo prazo (ano e ciclo). E, ainda que permitam esse estabelecimento, actualmente, o acesso ao mercado do trabalho ou ao Ensino Superior estão fortemente condicionados e não asseguram a empregabilidade necessária.

Trata-se, assim, de um ambiente algo heterodoxo (a nível das decisões centrais) e heterogéneo (a nível de recursos e do quadro humano), aquele com que os professores hoje se debatem (Jesus, 1996). E, sem querermos pintar um quadro desmotivante face ao exercício profissional, é verdade que não podemos ignorar as condicionantes legislativas e humanas com que os professores quotidianamente se deparam nas salas de aula e nas escolas, uma vez que estas são determinantes para a sua disponibilidade ou motivação face à profissão[40].

Cremos que um certo sentimento de *mal-estar*, vivido por muitos, resulta não apenas destes factores enunciados, mas igualmente do *défice de sentido da sua acção*, quando, por um lado, não vêem abertura à sua participação, nem nas directivas e decisões ao nível da Administração Central, nem nas de nível local (Escola),

[40] Para aprofundar esta questão aconselhamos a consulta da obra de Graça Seco (2002) – *A satisfação dos Professores. Teorias, modelos e evidências*.

não sentindo, por isso, que contribuem directa e activamente para a construção de sentido da escola e, por outro lado, quando não vêem os resultados almejados com os processos de ensino-aprendizagem, junto dos alunos. Outro motivo que também terá contribuído para o referido *mal-estar* é o *défice de legitimidade social da profissão*, resultante da instrumentalização continuada da mesma pelos agentes do poder e da acção dos Media que, em vários momentos, foram meros porta-vozes do poder central, contribuindo para uma imagem desprestigiante da profissão docente, junto da opinião pública.

Num volte-face inesperado, nos últimos tempos, a situação tem vindo a alterar-se e, segundo Thurler (2001), embora não se referindo ao caso português, as motivações políticas que levam agora à defesa pública da profissionalização docente e à vontade política de diálogo são bem pouco louváveis, ou até "confessáveis", pois,

> "trata-se de:
> 1) afirmar a determinação de poder político em modernizar o Sistema Educativo;
> 2) ganhar a aposta duma escola que melhora em tempos de austeridade;
> 3) recorrer a meios pouco onerosos para romper com a monotonia, impedindo a escola de perder-se nas rotinas;
> 4) mobilizar as bases assegurando a vontade política de avançar para a partilha de poder, de negociação e de gestão participativa."

4. Uma leitura do modelo de Avaliação de Desempenho Docente

O modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) em vigor decorre da necessidade de resposta política às pressões sociais, para quem a avaliação parece surgir como a tábua de salvação para a resolução de todos os problemas. Ao centrarmo-nos no nosso Sistema Educativo, apercebemo-nos de que os seus principais problemas públicos - a elevada taxa de insucesso e de abandono escolar- surgem actualmente associados à ADD[41]. Embora entendamos que os resultados escolares possam servir de referência na ADD, sobretudo, por poderem assumir um carácter formativo, de reflexão sobre os resultados das aprendizagens, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, o facto é que ao ser apontado como um dos principais objectivos da

[41] Um dos princípios orientadores assenta na ideia de que a aplicação deste sistema "visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens" (ponto 2 do artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008).

ADD, acaba por atribuir apenas aos docentes a responsabilidade de solucionar o problema, quando este deveria recair numa responsabilidade colectiva da escola (com a acção conjunta da comunidade educativa) e da própria administração central (avançando com as condições e os recursos necessários). Assim, parece-nos que este modelo deve "descolar-se" da ideia de ser visto como uma estratégia de combate ao insucesso e ao abandono escolar e propor-se como um meio de Desenvolvimento Profissional dos Docentes. Será esta situação, na nossa opinião, que levará à melhoria das aprendizagens dos alunos, dos resultados e, consequentemente, à melhoria da escola - professores incluídos. Ainda que consideremos a estratégia da avaliação fundamental para a resolução dos problemas enunciados, o facto é que o acto de avaliar não pressupõe a diminuição do insucesso e do abandono escolar, sendo necessário que se provoque acção/dinâmica, não só no seio da escola, mas nas diversas estruturas, favorecedoras da melhoria das aprendizagens dos alunos e, necessariamente, da melhoria dos resultados.

Consideramos que este modelo de avaliação pode ser entendido como um meio para alcançar a melhoria das práticas educativas que ocorrem na escola, se se puder inscrevê-lo numa perspectiva de Desenvolvimento Profissional, motor de uma cultura de avaliação que responda, em simultâneo, à necessidade da prestação de contas, decorrente das responsabilidades inerentes a qualquer actividade profissional mas, também, à valorização da identidade pessoal e profissional que, inevitavelmente, se traduzirá na melhoria das aprendizagens dos alunos e, consequentemente, na melhoria dos resultados e na diminuição do abandono escolar. Pelos referentes internos que a ADD convoca para a sua operacionalização: o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Projecto Curricular de Escola (PCE) e o Projecto Curricular de Turma (PCT), pelos intervenientes internos na avaliação, nomeadamente, os Coordenadores de Departamento que podem funcionar como *amigos críticos* dos docentes, facilmente concluiremos que este modelo pode originar dinâmicas no seio da escola promotoras da melhoria das aprendizagens dos alunos. Porém, para que as consequências da ADD possam ainda valorizar as suas potencialidades, e não pô-las em risco pelo excesso burocrático ou de exigências, será necessário um investimento sério numa consulta de bases relativamente às acções já desenvolvidas, em formação e em esclarecimentos / apoios individualizados.

Tabela 1 – Síntese do Decreto Regulamentar n.º 2/2008

ORIGEM DOS REFERENTES	ESTATUTO DOS AVALIADORES	CONSEQUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO
Externa – *Ministério da Educação* - Decreto-Lei n.º 15/2007 (Estatuto da Carreira Docente) - Lei n.º 3/2008 (Estatuto do Aluno do Ensino não Superior) - Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 (Regula o Sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal não Docente) - Fichas de avaliação - Programas das diferentes disciplinas - outros referentes… **Interno –** *Escola / Agrupamento de Escolas* - Projecto Educativo de Escola / Agrupamento - Projecto Curricular de Escola / Agrupamento - Plano Anual de Actividades - Projecto Curricular de Turma	**Internos** - Presidente do Conselho Executivo (obrigatório) - Coordenador de Departamento Curricular (Professor Titular) (facultativo) **Externos** - Inspector com formação científica (para avaliar os Coordenadores de Departamentos)	Mudanças de escalão (progressão na carreira)

Em síntese, parece-nos que as potencialidades deste modelo de avaliação proposto e do respectivo enquadramento normativo para os professores podem ainda vir a ter efeitos positivos, se tiverem em conta um eixo assente no desenvolvimento profissional individual e organizacional, definidos num contexto local (recorrendo aos referentes internos), muito embora haja riscos para os quais todos deverão estar alerta, nomeadamente, a burocratização excessiva do processo que poderá fazer perder de vista o essencial.

5. Equacionar a construção de um perfil de competências do docente ou como clarificar a avaliação dos professores na *construção de sentido colectivo*

Quando falamos de novos papéis exigidos aos professores e às escolas, quiçá desejados por eles, pretendemos equacionar os principais aspectos contextuais que marcam, hoje em dia, as dinâmicas avaliativas, a saber: uma concepção realista e alargada da sociedade, do currículo e da escola, as perspectivas consideradas mais oportunas / eficazes em termos de acção didáctico-pedagógica e às questões fundamentais da inovação

para uma mudança na escola, que a perspectivam enquanto *escolas geradoras de conhecimento* (Day, 2004, p.24), no quadro duma autonomia desejada e construída.

A aposta numa lógica de formação que aponta para o crescimento pessoal integrado, num determinado contexto específico de trabalho para o qual também deverá contribuir, vem na linha do desenvolvimento profissional dos professores, definido enquanto um processo que

> "envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais".
>
> Day (2001, pp.20-21).

Estamos, nas palavras de Day, perante um quadro bastante mais amplo no que diz respeito ao entendimento da "formação", ou das experiências que contribuem para o desenvolvimento de cada indivíduo, quer no plano ético / moral, quer no plano estratégico / procedimental, quer no plano cognitivo ou mesmo legislativo. O empenhamento do indivíduo, de cada indivíduo, é importante no desenvolvimento da organização, tendo todos e cada um o seu papel no constructo colectivo. O desenvolvimento profissional de professores (DPP) é um conceito que pressupõe "uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança" (Marcelo, 1999, p.137). Segundo o mesmo autor, o conceito de *desenvolvimento* contem uma conotação de continuidade e de evolução, que supera a justaposição entre a formação inicial e a formação contínua. Assim, ao fomentarmos este conceito num projecto de formação de professores, pretendemos ultrapassar a perspectiva individualista e aditiva de actividades de aperfeiçoamento de professores, sem ignorarmos as concepções defendidas no enquadramento legal da profissão que defendem a *qualidade e eficácia dos profissionais* e a *aprendizagem ao longo da vida*.

Parece-nos, então, ter conseguido definir o percurso formativo que permite desenhar cada perfil de competências, desejável no actual contexto teórico e legislativo. Aliás, sobre as competências necessárias para esta "nova missão", remetemos para o excerto seguinte, onde Day (2004) as equaciona de forma clara e rigorosa por referência aos conceitos fundamentais da escola – ensino, aprendizagem e avaliação:

> "O ensino e a aprendizagem não são funções separadas, mas sim interdependentes. Neste sentido, os professores são, em primeiro lugar, aprendentes. Eles colocam e resolvem problemas, investigam e são intelectuais empenhados em desvendar o processo de aprendizagem, tanto para eles próprios como para os alunos por quem são responsáveis. A aprendizagem é uma produção de conhecimento e não um mero processo de consumo. O ensino constitui um processo de liderança facilitador e não se relaciona única e exclusivamente com a obtenção de um determinado resultado ou performance. O currículo também não é transmitido, mas sim construído de uma forma empírica, com base nas necessidades e nos interesses dos alunos. A avaliação não é um julgamento, mas sim algo que permite registar o progresso dos alunos ao longo do tempo. A instrução não é tecnocrática, mas sim inventiva, artística e acima de tudo um importante empreendimento humano».
>
> Day (2004, p.151, citando Lieberman & Miller).

Cremos ser igualmente importante que se atenda às circunstâncias particulares de cada escola / agrupamento, quando pretendemos definir um perfil de competências necessárias ao professor que mais tarde queremos avaliar, isto é, um professor que seja capaz de dar resposta às exigências daquela escola / agrupamento, sem, contudo, esquecer o seu próprio crescimento pessoal e social enquanto profissional. Como acreditamos que muitas das questões indicadas poderiam ser mais facilmente resolvidas se fossem tidas em conta as crenças e as representações dos professores, propomos que, para além do quadro proposto no DL nº 240/2001[42], a definição desse perfil tenha em conta os resultados duma reflexão conjunta, no sentido de se construir um clima favorável ao DPP. Para tal, sugerimos um conjunto de questões identificadas por Day (2004), que poderão ser trabalhadas no seio da comunidade de modo a criar um clima de debate participado em torno destes assuntos e que passamos a transcrever:

[42] O Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, define o regime de qualificação para a docência para os educadores e professores do 1º ciclo ao ensino secundário, avançando com o respectivo perfil de qualificação.

(Questões a colocar aos professores para construir um clima favorável (na escola) ao desenvolvimento profissional)

- Quais foram as experiências de desenvolvimento profissional, informais e formais, que fizeram a diferença no seu trabalho?
- Identifique momentos particulares de significado pessoal e profissional na sua vida e na sua carreira que provocaram uma mudança positiva e negativa em si. Considere as causas e os efeitos no seu trabalho a curto, médio e longo prazo.
- Actualmente e no futuro, qual é o tipo de aprendizagem que considera mais apropriado às suas:
    - ✓ necessidades de crescimento pessoais (p. ex. a auto-eficácia, a saúde, o comportamento, a motivação)?
    - ✓ necessidades de crescimento profissionais (p. ex. o desenvolvimento da sua função, a gestão e o ensino na sala de aula)?
- O que precisa de fazer para obter o apoio necessário para a satisfação destas necessidades?
- Quem lhe poderá dar assistência neste processo?

Ainda que algumas condicionantes inicialmente apresentadas sugerissem um panorama algo desanimador ao DPP, também é um facto que o quadro legislativo da ADD merece uma reflexão atenta, dado que potencia caminhos favorecedores do crescimento profissional. Porém, não nos parece possível pôr em marcha um qualquer modelo de avaliação docente sem, previamente, clarificarmos os referentes, isto é, os ideais com os quais nos queremos comparar e dos quais queremos aproximar a nossa acção. É, pois, este papel que queremos delinear nos exercícios (como o anterior) que vamos propondo ao longo deste artigo e que poderão ser ensaiados nas escolas, permitindo uma leitura participada do terreno, favorecedora da visão colectiva ou partilhada, necessária à elaboração do PEE (neste caso específico, da definição do perfil de competências do docente dessa escola).

Segundo uma análise de dados incluídos num estudo da *National Association of Headteachers* (Reino Unido), citados por Day (2004), um factor determinante na definição de climas propícios ao desenvolvimento pessoal e profissional, são os líderes organizacionais, quer os responsáveis pela gestão dos Departamentos,

quer, sobretudo, os líderes responsáveis pela direcção executiva das escolas. Com efeito, há determinadas características que são identificadas pelos professores como sendo particularmente relevantes para um perfil de competências do líder, nomeadamente, serem:

- Orientados por valores;
- Centrados nas pessoas;
- Orientados para o aproveitamento escolar;
- Capazes de enfrentar o que se passa no interior e no exterior da escola;
- Capazes de gerir as tensões e os dilemas existentes.

Day (2004, p.212).

A criação de uma rede interna de lideranças intermédias, com origem numa multiplicidade de fontes dentro da instituição escolar, é determinante como impulsionador das inovações na escola (Fullan & Hargreaves, 2001; Marcelo, 1999).

Poderemos, então, definir como perfil de liderança ideal à construção de organizações aprendentes aquele em que a

> "liderança e a melhoria educativa sustentada preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro".

Hargreaves e Fink (2007, p.31).

Ora, num quadro geral em que os líderes são também responsáveis pela avaliação dos seus colegas professores, o evidenciar de muitas características anteriormente apresentadas, revela-se ainda mais premente, pois, permitirá legitimar este novo papel – o de avaliador.

O trabalho colaborativo pode ocorrer independentemente da acção dos líderes. Todavia, um líder que recorra por sistema à consulta do(s) Departamento(s) para fomentar a participação nas decisões e a partilha de

responsabilidades promovê-lo-á, certamente, de forma directa ou indirecta. Além disso, do trabalho colaborativo decorrem compromissos e iniciativas com e para a escola que estimulam a aprendizagem, bem como vantagens nítidas ao nível da experimentação de novas práticas e da utilização de novos recursos, através de situações de apoio e/ou formação interpares. São momentos de debate e de partilha de ideias que facilitam o emergir de crenças, de representações e de aspirações e, posteriormente, a construção de projectos com sentido.

Tal como Varela de Freitas (2001, p.284), entendemos que o "essencial numa escola é a existência de um ambiente de aprendizagem". Compreende-se essa aprendizagem como algo que não é centrado apenas nos alunos (e muito menos nos seus resultados), mas em todos os actores da comunidade educativa. Nesta mesma perspectiva, Marchesi e Martín defendem que uma

> "escola de qualidade é aquela que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitiva, sociais, afectivas e morais dos alunos, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com a sua oferta educativa em seu ambiente social".
>
> Marchesi e Martín (2003, p.22)

É ainda importante ter-se consciência de que

> "[…] as mudanças educativas, que visam ter uma incidência real na vida da escola, terão de ser geradas a partir do seu interior e capacitá-la para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, ao redesenhar, ou seja, ao apresentar uma nova concepção dos contextos laborais e dos papéis a desempenhar, ao potenciar a tomada de decisões e o desenvolvimento institucional ou organizativo, com o objectivo de implicar os professores numa análise reflexiva das suas práticas".
>
> Bolívar (2003, p.22)

Isto porque

> "[…] o principal erro ao lidar com problemas de mudança organizativa, tanto a nível prático como teórico, é não tomar em consideração as propriedades sistémicas da organização e confundir mudança individual com modificações nas variáveis organizacionais".
>
> Santos Guerra (citando Katz & Khan, 2002, p.46)

Referências bibliográficas

Bolívar, António (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Porto: Porto Editora.4.1

Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

De Ketele, Jean-Marie (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck Université.

Figari, Gérard (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

Freitas, Mª João (2008). Referencializar a Formação Inicial e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: a construção de práticas de (auto-)regulação. *Actas do Seminário de Avaliação*. Braga: CIEd / Universidade do Minho, pp. 438-478.

Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). *Por que vale a pena lutar. O trabalho de equipa na escola.* Porto: Porto Editora.

Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Jesus, Saúl N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editores.

Lopes, Amélia (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Edições ASA.

Marcelo, Carlos (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marchesi, Á. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.

Santos Guerra, Miguel (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.

Santos Guerra, Miguel (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

Seco, Graça (2002). *A satisfação dos Professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.

Thurler, Monica (2001). "L'autonomie des établissements scolaires: difficile mais indispensable". *Le point en administration scolaire*, vol. 2, nº 3, pp. 27-31.

Varela de Freitas, Cândido (2001). "Escolas de qualidade e avaliação". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación,* vol. 7, n.º 5, pp. 283-288.

OS DOCUMENTOS DE GESTÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Maria Palmira Carlos Alves,
Universidade do Minho
Paulo Manuel Jorge dos Reis,
Agrupamento de Escolas de Palmeira/CiEd-UMinho

Introdução

O processo de implementação do sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (ADD), estabelecido pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro instituiu os mecanismos indispensáveis à aplicação da avaliação dos professores, fazendo emergir alguns constrangimentos que o condicionaram fortemente, entre os quais e, desde logo, a falta de tradição de uma cultura de avaliação de professores, seja por parte da Tutela, seja por parte das próprias escolas.

Acresce a este facto os débeis processos de construção, desenvolvimento e avaliação dos documentos consubstanciadores da autonomia das escolas (o projecto educativo, o projecto curricular, o projecto curricular de turma e o plano de actividades), que se têm revelado pouco eficazes, pouco operacionais e, em alguns casos, com pouco rigor técnico-pedagógico.

1. Os documentos de gestão pedagógica

As escolas têm como missão, entre outros aspectos, proceder ao desenvolvimento curricular de uma forma dinâmica e estruturada em diferentes etapas, que estão em permanente desenvolvimento. Nunca é um processo encerrado, está continuamente em construção, o que provoca constantes possibilidades de mudança atravessando todo o currículo desde o prescrito ao realizado. Ribeiro (1990) refere que o processo de desenvolvimento curricular possui quatro etapas: a justificação curricular, o planeamento curricular, a implementação curricular e a avaliação curricular.

A justificação curricular é determinada pelas políticas educativas e curriculares nacionais, condicionadas pelas deliberações da Comunidade Europeia. O planeamento curricular compreende a concepção, ao nível da tutela, dos documentos orientadores nomeadamente o currículo nacional, programa

das disciplinas e normativos e, ao nível da escola, a elaboração do projecto educativo (PEE/A), do projecto curricular (PCE/A), do projecto curricular de turma (PCT) e do plano anual ou plurianual de actividades (PAA). Por sua vez, a implementação curricular é concretizada pelo PAA e em contexto de sala de aula, pelo PCT. A avaliação curricular é realizada ao nível externo, em sentido lato, pela sociedade e, em sentido estrito, pela Tutela; ao nível interno, através do grau de concretização dos PEE/A, PCE/A, PCT e PAA.

Sendo o currículo um factor determinante no processo de ensino e de aprendizagem e fortemente condicionado pelos contextos, é imperativo que os documentos que conferem o seu desenvolvimento sejam coerentes e facilitadores dos processos de planeamento, implementação e avaliação curriculares.

O currículo, hoje, já não é entendido "como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos" (Tadeu da Silva, 2000, p. 11), nem associado "a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas" (Pacheco, 2001, p. 16) é segundo Grundy (1987) uma construção cultural, ou seja

> "define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino/ aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas" (Pacheco, 2001, p. 20).

Neste sentido, é necessário que o currículo nacional prescrito e uniforme para todas as escolas/agrupamentos do país seja reconceptualizado à especificidade concreta de cada uma, de forma a que haja uma adequação curricular consistente, que se materializa com a construção dos projectos e do plano de actividades. Para tal, as escolas terão de assumir uma dupla ruptura epistemológica (Santos, 1989), ou seja, como sustenta o autor, uma ruptura com o senso comum, num primeiro momento, para, em seguida, após processamento e sistematização da informação, proceder à segunda ruptura com o conhecimento científico gerado anteriormente, convertendo-o a uma inteligibilidade acrescida.

Nesta acepção, e após a primeira ruptura com o currículo nacional, que se processa com a reconceptualização curricular operacionalizada através do PCE/A e segundo a égide do PEE/A, deverá haver uma dupla ruptura, ou seja, a dupla reconceptualização curricular, exercida sobre o PCE/A, sintetizada no PCT.

É desta dupla transição contextual curricular: do nível macro – abrangência da tutela, para o nível meso – abrangência da escola; e do nível meso para o nível micro – abrangência da sala de aula, que se pretende concretizar um novo desenvolvimento curricular, mais coerente e com mais sentido.

A concretização curricular estabelecer-se-á, assim, a três níveis, com diferentes actores e com competências diferenciadas, conforme apresentamos na figura 1:

Níveis de concretização	Actores	Competências
Macro	Ministério da Educação	Elaboração do Currículo Nacional Definição dos Programas das Disciplinas
Meso	Escola/agrupamento	Construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto educativo Construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto curricular
Micro	Docentes (docente titular de turma, pré-escolar e 1.º ciclo e conselho de turma no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário)	Construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto curricular de turma

Figura n.º 1 – Níveis de concretização curricular

Em consequência, a planificação curricular, ao nível do Ministério da Educação, estabelece orientações para que se cumpram os princípios da política do Governo. A planificação a este nível obedece à necessidade de uma matriz curricular de índole nacional. A planificação que se realiza nas escolas é necessária para contextualizar as grandes orientações provenientes do nível central, considerando as características intrínsecas de cada escola/agrupamento. É fundamental, para elaborar o PCE/A, a existência de uma matriz curricular básica, corporalizada no currículo nacional e programa das disciplinas. Ao nível da sala de aula é indispensável planificar em consonância com o contexto de turma, objectivo que se alcança com a execução de um PCT, subsidiário e documento operativo do PCE/A.

Trabalhar com os documentos de gestão educativa permitir-nos-á clarificar os princípios, valores, objectivos e metas da escola, adequando estratégias de desenvolvimento curricular e de organização e gestão

escolar. Todavia, é necessário desenhá-los adequadamente para se constituírem referências para toda a actividade escolar, baseados na participação e colaboração de toda a comunidade educativa, possíveis, realistas, motivadores, úteis, necessários e coerentes.

Os documentos de gestão serão, desejavelmente:

- um conjunto de inquietações e aspirações baseadas na realidade e exequíveis a curto e longo prazo;
- singulares, próprios e específicos de cada escola/agrupamento;
- documentos que ajudem a estabelecer prioridades, evitando desvios inúteis;
- documentos de coesão, reflexo de inquietações da comunidade e capazes de concatenar as diversas tendências e opiniões individuais;
- um propósito criativo em que cada docente reflectirá as suas ideias para melhorar o projecto;
- guias de referência na formação dos alunos;
- documentos que favorecem o trabalho colaborativo e que estejam ao serviço da comunidade educativa;
- instrumentos para a reflexão e renovação pedagógica da prática docente;
- documentos abertos e dinâmicos, de forma a permitirem apropriações e adequações às realidades concretas e específicas de cada escola/agrupamento.

Em suma, os documentos de gestão pedagógica devem revelar a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria o currículo nacional, face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, inseridos num determinado contexto.

Nesta acepção, serão documentos abertos e conhecidos pela comunidade educativa e sobretudo, muito úteis para a melhoria da qualidade educativa.

Com efeito, os documentos de gestão escolar, materializados pelo PEE/A, PCE/A, PCT e PAA, são um desafio lançado às escolas, à sua autonomia, à sua responsabilização e, em última instância, ao seu espírito de investigação-acção, subjacente ao processo de desenvolvimento curricular (Roldão, 1997).

Ao ambicionar-se uma concepção de currículo contextualizado, abrangente e aberto, impelir-se-ão os docentes para práticas de gestão curricular mais diversificadas, adequadas e potenciadoras do sucesso educativo.

É, neste contexto, que os projectos e o plano de actividades assumem a apropriação e a reconstrução do currículo face a uma escola, revelando opções e propósitos próprios e erigindo modos singulares de organização e gestão curricular.

2. Os conceitos - documentos de gestão pedagógica

2.1 Projecto educativo de escola/agrupamento

Segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, artigo 9.º, alínea a), que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o PEE/A é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.

Assume-se como a filosofia subjacente a uma dinâmica de escola, onde são definidos os princípios e linhas orientadoras gerais, assentes nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais, enunciando uma resposta educativa global da instituição, clarificando os aspectos da organização e gestão escolar, que permitam cumprir a política educativa da escola. É, em síntese, o tronco de onde partem os vários projectos, designadamente, o PCE/A, o PCT e o PAA.

O projecto educativo é:

> "(...) a expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua acção educativa, afirma a sua autonomia. É um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola" (Macedo, 1995, p. 113).
>
> "documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro

> legal em vigor à sua situação em concreto, (...), é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa" (Costa, 1991, p. 10).
>
> "É um processo lento, interactivo, por vezes, conflitual, de ajustamentos de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentido de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços próprios de autonomia da própria escola" (Barroso, 1992, p. 30)
>
> "(...) integra os dados da história e do meio, os condicionalismos que afectam a escola e os recursos de que ela dispõe. É elaborado, realizado e avaliado através de um processo participativo pelos professores e funcionários, associando os utilizadores e os parceiros exteriores" (Canário, 1992, p. 114).

A partir das definições apresentadas, podemos concluir que o PEE/A tem como função básica ser uma referência global da escola/agrupamento, que permita a acção coordenada e eficaz da equipa docente e de toda a comunidade em geral.

2.2 Projecto curricular de escola/agrupamento e de turma

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, aprova as grandes linhas de enquadramento da generalização da gestão flexível do currículo, dando início à reorganização curricular do ensino básico, introduzindo profundas alterações no processo de desenvolvimento do currículo e tendo como pressuposto que, embora dentro dos limites do currículo nacional, cada escola organize e faça a gestão, com alguma autonomia, do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, que assuma, de forma clara e inequívoca, a gestão do desenvolvimento do currículo.

É neste diploma que surge, pela primeira vez, a referência na legislação ao PCE/A e ao PCT, conforme denuncia o articulado do Decreto-Lei n.º 6/2001: as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão; As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor

titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (n.ºˢ 3 e 4, do art.º 2.º, do DL n.º 6/2001).

A Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de10 de Outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar) vem reforçar, para o ensino pré-escolar, o PCE/A e o PCT, enquanto instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo e descreve: Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola – documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respectivo Projecto Educativo; Projecto Curricular de Grupo/Turma - documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma (ponto 1); Ainda a Circular n.º 17 refere que docentes deverão participar na elaboração do PEE/A e do PCE/A. Devem, igualmente, conceber e gerir o PCT, inserindo-o nas linhas de orientação definidas nos projectos anteriormente referidos, de acordo com as orientações emanadas pelo conselho pedagógico e em articulação com o conselho de docentes e departamentos curriculares. Na elaboração do PCT, deverão ter-se em conta as características do grupo e as necessidades dos alunos. Os diferentes PCT devem articular-se entre si e com os outros níveis de ensino, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da acção educativa, no respeito pelos princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo.

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março (Princípios orientadores da organização e gestão curricular e avaliação das aprendizagens no nível secundário da educação), refere que "as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional são objecto de um projecto curricular de escola, integrado no respectivo projecto educativo" (Art.º 2.º, Ponto 4), não havendo qualquer referência ao PCT.

Portanto, as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, no âmbito do desenvolvimento da autonomia das escolas, ao pretender adequá-lo ao contexto de cada escola deverá ser objecto de um PCE/A. O mesmo projecto deverá ser desenvolvido em função do contexto de cada turma, dando origem a um PCT.

Aprofundando o conceito de PCE/A e a sua abrangência, conferimos a sua função enquanto documento que define a oferta formativa da escola/agrupamento. Neste cumprimento, estabelece a organização e gestão escolar, na vertente pedagógica dos recursos humanos, materiais, funcionais para que se

organizem as orientações concretas para o desenvolvimento curricular, nomeadamente, no domínio das competências, objectivos, conteúdos, metodologias, avaliação das aprendizagens e actividades de enriquecimento curricular, a realizar com os alunos. O PCE/A determina, ainda, as regras para a gestão dos recursos educativos; prescreve a norma de elaboração, desenvolvimento e avaliação do PAA e PCT; constitui indicações para a formação de docentes e formas de divulgação do próprio projecto, ou seja, é o documento onde se expressam os elementos nucleares do desenho curricular.

Del Carmen e Zabala (1991, p. 16) referem que o PCE/A é um:

> "conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico".

Neste sentido, o projecto curricular deve ser construído e desenvolvido como um "instrumento de renovação pedagógica da prática escolar, de forma a proporcionar ferramentas aos docentes e uma visão diferente dos conteúdos em diversas áreas do currículo" (Gimeno, 1988, p. 14).

O projecto curricular, segundo Albalat (1995) é o instrumento que dá coerência e sentido à prática educativa, que facilita a tarefa da planificação, programação, coordenação e avaliação da actividade docente e que favorece a melhoria da qualidade de ensino.

É, assim, o documento pedagógico que reconceptualiza o currículo à turma e parte da convicção de que a adequação do currículo nacional às especificidades próprias de cada contexto educativo tem mais possibilidades de sucesso. Será, então, desejavelmente, construído e desenvolvido como instrumento de renovação e/ou inovação pedagógica da prática escolar, de forma a ser uma ferramenta ao serviço dos professores e dos alunos e possibilitar uma visão diferente do currículo. Pretende ser um meio facilitador da dinâmica da turma que visa a mudança, no sentido de proporcionar aos alunos o sucesso educativo. Deste pressuposto decorre a necessidade de o PCT sistematizar o processo de ensino e de aprendizagem ao longo do ano, adequando as estratégias às características dos alunos da turma. Para tal, é importante um diagnóstico rigoroso da turma, um plano global de acção, a organização da turma, o processo de desenvolvimento

curricular onde se incluem as competências, os conteúdos, os objectivos, as metodologias, a avaliação das aprendizagens, as planificações, o plano anual de actividades da turma, o projecto da turma e os procedimentos de avaliação do processo e resultados.

É mediante o cumprimento desta estrutura, que o PCT revelará:

> "a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto." (Roldão, 1999, p. 44)

e terá uma função

> "que não se substitui, não se sobrepõe nem se integra de forma inevitável no PCE. Deverá ser um documento que concilia e operacionaliza as orientações programáticas das diferentes disciplinas; (…) sobre uma linha estratégica de acção." (Carvalho, 2004, p. 15)

Os projectos Curriculares de Escola e os Projectos Curriculares de Turma têm em comum o facto de serem projectos curriculares que se entendem na forma particular:

> "como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades, próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto" (Roldão, 1999, p. 44).

Todavia, importa não esquecer que o PEE/A é a antecipação do percurso a seguir pela escola/agrupamento. É ele que lhes confere a singularidade e é reflexo da sua identidade. O PCE/A e o PCT estão adjuntos à concepção de currículo. Um currículo nacional, outorgado pela Administração Central, mas também um currículo regional/local, emancipatório, emergente da comunidade educativa. O equilíbrio entre estes dois pólos proporcionará a criação de projectos, abertos e dinâmicos, de forma a anuir apropriações e adequações ao contexto onde está inserido.

O PCE/A e o PCT ganham sentido, por pretenderem responder às diversidades dos contextos onde as escolas estão implantadas:

> "A ideia de projecto curricular parte da crença de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional, de modo a ter em conta as situações e características dos contextos onde ele se vai realizar." (Leite, 2003, p. 115).

Ramo e Rodríguez-Carreño (1994) e Leite (2003) advogam que o PCE/A e o PCT, apesar de serem documentos distintos, o segundo, é originado pelo primeiro, pretendendo cada um deles:

> "adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, o nível dessa adequação é, no entanto, distinto. Enquanto no P.C.E. se define, em função do currículo nacional e do P.E.E., o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo por referência uma análise vertical dos programas), no P.C.T. essa definição (que tem por referência o P.C.E.) é feita para corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais tornam possível concretizar" (Leite, 2003, p. 116).

É através do PCE/A que o currículo nacional é contextualizado no respeito estrito do PEE/A e o PCT operacionaliza-o em função de cada turma. Nesta linha, Leite (2003, pp. 117-118) afirma que "o PCE é elaborado de acordo com as componentes regionais e locais, embora respeitando o currículo nacional", em contraponto com o PCT que "é elaborado de acordo com o perfil da turma." O projecto curricular de escola "define as opções curriculares da escola e o PCT adequa essas opções ao grupo a que se destina, tendo uma dimensão temporal comparativamente mais curta."

3. Visão integrada dos documentos de gestão pedagógica

A relação PEE/A – PCE/A – PCT - PAA é uma relação que pressupõe um movimento de integração, o qual terá sempre uma causalidade no sentido do PEE/A para o PCE/A, PCT e PAA; haverá também, no entanto, efeitos nos momentos em que os quatro se misturam, influenciando-se mutuamente, fortalecendo-se e provocando novas dinâmicas.

Os três projectos e o PAA devem trabalhar em uníssono. Todos eles estão sujeitos à influência uns dos outros e, consequentemente, o resultado global da sua acção está dependente do cumprimento por parte de cada um dos seus objectivos.

O PEE/A estabelece a orientação estratégica global de acção para a escola/agrupamento. O PCE/A reconceptualiza os documentos institucionais através do PEE/A. O PCT operacionaliza o PCE/A e o PAA dá cumprimento aos objectivos e estratégias do PEE/A e dos PCT's, assente num processo de construção, desenvolvimento e avaliação, definido no PCE/A.

A figura 2 expressa a dinâmica das relações entre PEE/A, PCE/A, PCT e PAA:

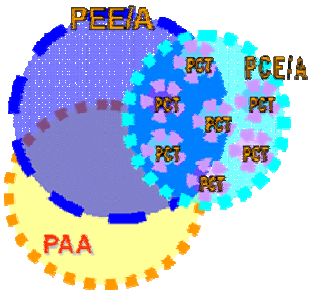


Figura n.º 2 – Dinâmica dos PEE/A, PCE/A, PCT e PAA

A natureza do projecto está representada na dinâmica do movimento desta figura, traduzida na circulação das rodas dentadas, em que cada uma tem de cumprir a sua função.

Este dispositivo apresenta uma associação de quatro rodas dentadas engrenadas umas nas outras, que se traduz nos quatro documentos da autonomia curricular. Cada roda dentada tem um paralelismo com um documento de gestão pedagógica e uma função específica no seio do processo de desenvolvimento curricular. As engrenagens entre os diferentes documentos deverão ser harmoniosas para que a articulação da acção educativa seja significativa.

4. Os documentos de gestão pedagógica e a profissionalidade docente

É no espaço de acção dos documentos de gestão e no quadro da autonomia curricular das escolas, que os docentes exercitarão, desejavelmente, uma profissionalidade de excelência, pois "se a noção de projecto implica uma outra forma de conceptualizar e realizar o ensino, a construção do Projecto Curricular de Escola, (…) é a expressão fiel dessa intenção" (Pacheco & Morgado, 2002, p. 40), a construção, desenvolvimento e avaliação de vários projectos interdependentes no seio das escolas:

> "representa uma oportunidade de diálogo pedagógico no interior das escolas, uma possibilidade de reflexão conjunta e um espaço de decisão colectiva sobre os distintos aspectos que configuram o panorama educativo e em particular os processos de ensino/aprendizagem" (Morgado, 2003, p. 343).

Neste sentido, o PEE/A, PCE/A, PCT e o PAA são instrumentos de gestão pedagógica da escola e devem incentivar uma cultura de reflexão e trabalho coolaborativo entre os docentes. Segundo Leite (2003) é no exercício da acção autónoma dos docentes, enquanto reconceptualizadores e agentes de territorialização do currículo nacional, assumindo uma postura reflexiva e crítica, que se vai construir a profissionalidade docente e potenciar o aparecimento de escolas curricularmente inteligentes.

Assim, o PCE/A e o PCT assumem-se como os documentos legais que vão permitir fazer a ponte entre um currículo prescrito nacionalmente e executado por técnicos professores, com professores culturalmente orientados, críticos, activos e reflexivos, que exerçam a sua profissionalidade no âmbito de uma autonomia construída em prol da comunidade onde estão inseridos.

Construir, desenvolver e avaliar o PCE/A e o PCT em conformidade com uma lógica profissional "é navegar no rio da mudança, rumo à margem da experiência, da inovação, da autonomia conquistada, da responsabilidade partilhada" (Pacheco & Morgado, 2002, p. 36).

Roldão (1999) referia que a profissionalidade docente estava em mutação e o que tem mudado "é o grau de consciência crítica dos próprios profissionais" quanto à sua função; quanto ao saber educativo; quanto ao poder de decisão e quanto à reflexividade. Cremos que, neste momento, o grau de consciência crítica dos

docentes atingiu a maturação relativamente ao papel fulcral e centralidade que os documentos de gestão pedagógica têm no processo de desenvolvimento curricular das escolas/agrupamentos.

Esta construção cultural de projectos no seio das escolas, pelos docentes, é um novo significado, é uma nova via para a estruturação da identidade profissional. Assumir esta nova configuração implicará um reposicionamento paradigmático.

5. Os documentos de gestão pedagógica e a avaliação do desempenho docente

Temos vindo a sustentar conceptualmente os conceitos de PEE/A, PCE/A, PCT e PAA e a sua pertinência enquanto documentos que configuram os processos de desenvolvimento curricular e de organização e gestão escolar. Face à longínqua temporização da regulamentação de que foram objecto os documentos de gestão pedagógica: PEE/A e o PAA (DL n.º 115-A/98, que configura o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário) PCE/A e o PCT (DL n.º 6/2001, que vem generalizar e aprovar os projectos de gestão flexível do currículo ao ensino básico e o DL n.º 74/2004 que institui o PCE/A no ensino secundário), esperar-se-ia que os referidos documentos já estivessem consolidados na esfera das escolas.

Contudo, quer os projectos curriculares, quer o plano de actividades ainda se encontram num estado embrionário, sendo o conceito "incipiente no quotidiano educativo pelo que persistem muitas interrogações quanto à sua construção e avaliação" (Pacheco & Morgado, 2002, p. 14). Todavia, continua o autor (2001, p. 91), "embora os projectos curriculares não façam parte da nossa tradição curricular, (…) são indispensáveis caso se pretenda responsabilizar e atribuir aos professores um papel decisivo e activo no desenvolvimento do currículo."

Uma década passada, estes aspectos continuam bem presentes, já não se podendo argumentar que a falta de maturação dos projectos advém da sua recente regulamentação. Conquanto outras razões poderão ser atribuídas à insuficiência de publicações sobre a temática, à falta de reconhecimento por parte das lideranças da sua centralidade no processo educativo, à investigação educacional e, porventura, os docentes continuarem a estar associados na linha de Kemmis (1988) a um paradigma técnico ou a um paradigma prático. Tal como

refere Alves (2004) a nossa compreensão curricular implica uma forte ligação entre a teoria e a prática, distante dum paradigma crítico que assume o currículo como praxis e acção argumentativa. No essencial:

> "é o conceito de práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela acção e reflexão. (...) a práxis conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia, que enforma todo o projecto curricular, tornando-se só possível pela reflexibilidade e pela acção autónoma" (Pacheco, 2001, p. 41).

A adopção de um modelo curricular de aplicação flexível do currículo prescrito, na sua contextualização, com a evidência no processo, onde se pretende um docente criativo, reflexivo e crítico na assunção de um paradigma curricular que facilite as aprendizagens significativas e em que a avaliação tenha um carácter eminentemente formativo e formador, onde impere a função crítica da teoria, exigirá a implementação dos PEE/A, PCE/A, PCT e PAA.

A recente implementação da ADD fez emergir a fragilidade destes documentos de gestão pedagógica e não saem incólumes de responsabilidades a Tutela, as lideranças das escolas e os docentes. A Tutela porque não acompanhou, em rigor, o processo de desenvolvimento da implementação dos projectos, não conferindo formação nem uma avaliação válida que apontasse as suas inconsistências e falta de utilidade prática dos documentos construídos pelas escolas. As lideranças das escolas por não terem tido visão estratégica para reconhecer a sua utilidade, nem a capacidade de fomentar, no seio das escolas, processos de construção de autonomia, que se evidencia com o desenvolvimento dos projectos. Os docentes porque não assumiram uma posição pró-activa na (re)construção do currículo.

O Despacho Regulamentar n.º 2/2008, que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no seu Artigo 8.º, menciona que os elementos de referência da avaliação são:

> a) Os objectivos e metas fixados no projecto educativo e no plano anual de actividades para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

b) Os indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo.

2 - Pode ainda o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, por decisão fixada no respectivo regulamento interno, estabelecer que a avaliação de desempenho tenha também por referência os objectivos fixados no projecto curricular de turma.

Contudo, estes elementos de referência PEE/A, PAA e PCT revelaram-se de tal forma inconsistentes em termos de conteúdo e abrangência, que uma indexação às suas novas e acrescidas funções se mostrou em alguns casos impraticável.

As insuficiências dos PEE/A revelaram-se em termos estritos:

- na falta de indicadores de medida para o progresso dos resultados escolares;
- na definição de estratégias para a redução do abandono escolar;
- na ausência de diagnósticos actualizados, abrangentes e de qualidade que permitissem fazer prognósticos rigorosos que permitissem resposta às dimensões da ADD;
- na definição das áreas prioritárias de formação contínua de docentes;
- na definição de orientações estratégicas para a prestação de apoio às aprendizagens;
- na definição de orientações estratégicas para a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão da escola/agrupamento;
- na ausência de uma política de relações com a comunidade educativa;
- na definição de orientações estratégicas para a participação e a dinamização de projectos e ou actividades constantes do PAA e dos PCT's e de outros projectos e actividades extracurriculares.

Em termos latos na falta de:

- identificação rigorosa das problemáticas gerais da escola/agrupamento;

- definição de objectivos e estratégias para as dimensões dos resultados escolares, desenvolvimento curricular, organização e gestão escolar e orientação estratégica.

Em suma, o PEE/A, segundo nos revela a investigação educacional e a ADD veio desnudar, constitui um documento demasiado supérfluo e inoperante.

Relativamente ao PAA, outro dos documentos de gestão pedagógica que a ADD tem como referente, tem vindo a ser um plano estruturado de comemorações de efemérides que se repete, ano após ano, em cada escola. O Plano deveria ser definido em função do PEE/A e dos seus objectivos, ou seja, deveria definir as formas de organização e de programação de actividades curriculares e de enriquecimento curricular, a desenvolver em conformidade com as orientações expressas pelo PEE/A.

Outro referente de excelência da ADD é o PCT. Contudo, houve a tendência de lhe sonegar o seu espaço de influência. Muitas escolas não lhe conferiram o estatuto de referência em regulamento interno.

O PCT, a par do PEE/A é um referente central no processo de ADD. É o PCT que permite analisar e justificar os desvios relativamente aos objectivos gizados no PEE/A e no PAA. Porém, é necessário que os PCT's sejam documentos de elevada qualidade e que representem, exactamente, a realidade social, cultural, económica e pedagógica da turma. O PCT conterá, desejavelmente, um diagnóstico sério, rigoroso e exaustivo da turma, que estabeleça uma estratégia global de acção em conformidade com as orientações do PEE/A e expressas pelo PCE/A. A par destas determinações deve conter todo o processo de desenvolvimento curricular que inclua a definição de competências, conteúdos, objectivos, metodologias, recursos educativos, avaliação das aprendizagens, projecto de turma e plano de actividades da turma ao que se adjudica um processo de avaliação do projecto coerente e criterioso.

Neste sentido, é imperioso que o PCT se transforme num referente válido para a ADD, porque é através dele que se justifica a acção educativa de cada docente. A preparação e organização das actividades lectivas, a realização das actividades lectivas, o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e a relação pedagógica com os alunos, assim como a aferição dos progressos dos resultados escolares, a redução das taxas de abandono escolar, a participação dos docentes na escola e a dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa evidencia-se no âmbito do PCT.

É nosso entendimento que outro referente à ADD deveria ser o PCE/A por prescrever para a escola, entre outros elementos, o processo de desenvolvimento curricular, os critérios gerais de avaliação, o processo de avaliação das aprendizagens, as actividades de enriquecimento curricular, formação de docentes e o processo de construção, desenvolvimento e avaliação do PCT e do PAA.

Por último, mas não menos importante, a ADD impõe a definição de objectivos individuais que têm como referência precisamente o PEE/A, PCT e o PAA.

Considerações finais

Em jeito de balanço final, podemos concluir que os projectos são vitais para uma escola de qualidade. Contudo, é necessário que os seus intervenientes cumpram cada um a sua quota-parte de responsabilidades.

Como referem Pacheco e Morgado (2002, p. 36)

> "O currículo tem sido preferencialmente decidido em função de questões políticas mais imediatas e não propriamente em função das possibilidades reais das escolas, dos professores, dos alunos e da comunidade educativa. Por isso se fala tanto de projecto sem que tenham sido previamente criadas as condições, nas estruturas escolares, que permitam a sua concretização."

A coerência e a qualidade das aprendizagens dos alunos dependem fortemente do grau de concretização dos projectos e do plano de actividades e, ainda, da forma como eles são interpretados. Terão de ser espaços potenciadores de trabalho em equipa, de partilha, de confronto de decisões, de resolução de problemas.

A centralidade dos projectos e do plano é decisiva para a construção colectiva do currículo e para a justificação de um currículo autónomo, contextualizado e que dê respostas concretas às particularidades de cada escola/agrupamento.

A melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e do sucesso educativo dos alunos exige que as escolas sejam curricularmente inteligentes (Leite, 2003), organizações aprendentes (Guerra, 2001) e que haja interacções entre o pensamento dos professores, dos alunos e da cultura (Alves, 2004).

Mas, a implementação da ADD fez emergir e colocar na agenda educativa os fragilidade dos PEE/A, PCE/A, PCT e PAA, assim como dos seus processos de construção, desenvolvimento e avaliação.

A ADD visa a melhoria dos resultados escolares, a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, para além de ter como propósitos segundo (Fernandes, 2008) melhorar o desempenho dos professores, melhorar práticas e procedimentos das escolas, compreender problemas de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a identificação de soluções possíveis e compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa prática social.

Mas, estes propósitos só se alcançarão, como já afirmámos, através da existência, no seio das escolas, de documentos de gestão pedagógica criativos, que sejam guias de referência na formação dos alunos e instrumento para a reflexão e renovação pedagógica da prática docente. Abertos e dinâmicos, permitirão apropriações e adequações às realidades, que favoreçam o trabalho colaborativo entre os docentes e a comunidade educativa, ou seja, os projectos e o plano devem definir opções, intencionalidades, modos específicos de organização e gestão curricular, adequados ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Este trabalho só se consegue desenvolver com a existência do PEE/A, PCE/A, PCT e PAA de elevada qualidade e aceites e partilhados por toda a comunidade educativa.

A ADD teve o mérito de apontar as debilidades desses documentos e gerou no seio da escola um espaço dinâmico para a sua requalificação.

Referências Bibliográficas

Albalat, Vicent Barberá (1995). *Normas para la elaboración del Proyecto curricular – Educación secundária obligatoria.* Madrid: Editorial Escuela Espanõla.

Alves, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada.* Porto :Porto Editora

Barroso, João (1992). "Fazer da Escola Um Projecto". I*n* Rui Canário (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Canário, Rui (Org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Cármen, Luís Del & Zabala, Antoni (1991). *Guia para la elaboración seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: C.I.D.E.

Carvalho, Angelina & Porfírio, Manuel (2004). *Projecto curricular de turma.* Porto: Edições ASA.

Costa, Jorge Adelino (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, Domingos (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

Gimeno, José (1988). *El curriculum: una refleción sobre lá prática.* Madrid: Morata.

Grundy, Shirley (1987). *Curriculum: product or praxis?*. London: The Falmer Press.

Kemmis, Stephen (1988). *El curriculum: más allá de la teoria de la reproducción*. Madrid: Morata.

Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Macedo, Berta (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Ministério da Educação/IIE.

Morgado, José Carlos (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento, policopiada).

Pacheco, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Práxis.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto & Morgado, José Carlos Morgado (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.

Ramo, Z. & Rodríguez–Carreño, M. (1994*). Organización de los Institutos de educación Secundaria*. Madrid: Escuela Espanõla.

Ribeiro, António Carrilho (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, Maria Céu, (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.

Roldão, Maria Céu, Nunes, L. & Silveira, T. (1997). *Relatório do Projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"*. Lisboa: ME-DEB.

Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.

Santos, Boaventura de Sousa (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.

Tadeu da Silva, Tomás (2000). *Teorias do Currículo: Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE E AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Serafim Correia
Agrupamento de Escolas da Mealhada/CiEd-UMinho

Introdução

Tem-se assistido nos últimos anos a uma situação de crise na educação, resultante da incapacidade desta *escola de todos* não ter ainda conseguido *servir todos*. Resultante de inúmeros condicionalismos de origem nacional e internacional, a escola não tem sido capaz de ultrapassar a crise em que está mergulhada, com soluções eficazes, devido, em grande parte, à fraca valorização da acção docente e da motivação ao seu envolvimento. Este facto tornou-se ainda mais evidente com a governação deste governo PS, o qual criou um enorme mal-estar docente com opção estratégica de desvalorizar a participação dos docentes na construção e implementação das suas reformas. Embora os docentes sejam, muitas das vezes, um obstáculo à mudança, o facto é que sem eles qualquer reforma educativa, por mais fundamental que seja, não consegue ser implementada. Deste modo, corroboramos uma ideia já difundida de que qualquer tentativa de alterar o estado das coisas tem de passar sempre pelo papel dos docentes que deverão centrar-se, num esforço colectivo, no desenvolvimento de capacidades autónomas de aprendizagem, com vista a uma "compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem" (Morgado, 2003, p.336). Cremos que será com esse esforço colectivo que conseguiremos ultrapassar aquilo que designamos por uma «crise de sentido da escola».

É, pois, neste complexo contexto em que vivemos, que julgamos ser indispensável que a escola se assuma como *organização aprendente* (Bolívar, 2000), reconhecendo a multiplicidade dos actores que, directa e/ou indirectamente, intervêm nas suas dinâmicas, de forma a encontrar maior eficiência e eficácia na acção pedagógica. Para tal, pensamos que a avaliação de escola é uma estratégia a ter em conta na construção e desenvolvimento desta lógica de aprendizagem da escola, na medida em que ela pode assumir-se como um meio de construção de sentido colectivo, sobretudo, na modalidade de auto-avaliação – quando mobiliza e implica a comunidade educativa na procura e construção do seu quadro referencial, o qual traduz, interna e externamente, os objectivos / metas a alcançar. É nesta linha de construção de identidade e,

consequentemente, de sentido, que defendemos que a avaliação, seja ela de desempenho do pessoal docente e não docente, seja dos alunos, deve emergir em articulação com a avaliação de escola.

Centrando-nos ao nível da avaliação de escola e da avaliação de desempenho docente, apercebemo-nos da existência de algum vazio ao nível das diversas reflexões a que temos vindo a assistir. Este vazio assenta, provavelmente, na ausência de reflexão sobre como articular a avaliação de escola e a avaliação de desempenho, facto que tem dificultado a construção de um sentido colectivo da escola.

Neste artigo, procuraremos reflectir sobre a importância de articular avaliação de desempenho docente com a auto-avaliação de escola, salientando, igualmente, o contributo da *referencialização* como uma modelização de avaliação de desempenho docente com vista à regulação do seu desenvolvimento profissional que, consequentemente, levará à assunção do desenvolvimento de uma *escola aprendente*.

1. Articular a avaliação de desempenho docente no dispositivo de auto-avaliação de escola

Inscrita na agenda da reforma educativa portuguesa, a avaliação do desempenho docente, enquanto preocupação política, surge com o objectivo de combater o insucesso e abandono escolares[43]. O sistema educativo português enfrenta as dificuldades que decorrem dos desafios inerentes a uma *escola para todos,* pois, ao passarmos de uma *escola de alguns* para uma *escola para todos,* houve um *tempo de promessas* que faliu, dando lugar a um *tempo de incertezas* (Canário, 2005) que se caracteriza por sentimentos gerais de frustração social quanto à utilidade da escola. É um facto que a *escola de todos não tem conseguido servir todos* e, como tal, a "especial responsabilidade do Estado [em] promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (ponto 2, do artigo 2.ª da Lei n.º 46/86 – LBSE) tem sido posto em causa pela sociedade.

Face ao exposto, surge-nos a dúvida em saber se, na realidade, a avaliação é a estratégia que permitirá que esta *escola de todos* consiga *servir todos*. Ainda que consideremos que esta opção seja fundamental, o facto é que o acto de avaliar, *per se,* não pressupõe a diminuição do insucesso e do abandono escolar. É

[43] Um dos princípios orientadores assenta na ideia de que a aplicação deste sistema "visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens" (ponto 2 do artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008).

necessário que provoque acção / dinâmicas, não só no seio da escola, mas nas diversas estruturas, favorecedoras da melhoria das aprendizagens dos alunos. Assim, parece-nos que é fundamental que todos nós nos consciencializemos de que a escola pública se insere numa estrutura abrangente, alvo de diversas influências que condicionam a sua autonomia e, por sua vez, as acções dos docentes. Logo, é necessário imputar a responsabilidade das dinâmicas desenvolvidas, no seio da escola, a um colectivo, ou seja, a uma comunidade educativa constituída, não só por docentes, mas também por alunos, encarregados de educação, pessoal não docente, entre outros. É, nesta perspectiva, que entendemos ser urgente a assunção de uma avaliação de desempenho docente articulada num dispositivo de avaliação mais amplo, o de avaliação de escola, nomeadamente, o da auto-avaliação.

Numa sociedade marcada por sucessivas mudanças, a escola é obrigada assumir-se como um *local estratégico de mudança* (Fullan, 2001) para que consiga estruturar as estratégias mais adequadas e criativas à resolução da multiplicidade de questões / problemas emergentes do meio envolvente e, deste modo, não se sujeitar pelas respostas fabricadas nas reformas produzidas no seu exterior (Bolívar, 2001; Santos Guerra, 2001). Como podemos constatar, a mudança é algo de obrigatório na sociedade de hoje e, como tal, o propósito final da educação deve ser o de criar *uma sociedade que aprende (*Fullan, 2001), pois de acordo com este autor, citando Drucker, "as organizações (e sociedades) que se fundamentem numa aprendizagem e num ensino permanentes a todos os níveis dominarão o séc. XXI"[44]. Contudo, o futuro da escola não passará apenas por *aprender*, mas sim, por *aprender a aprender*, ou seja, pela promoção de um conjunto de processos de aprendizagem organizativa, que possibilitem resolver os problemas que enfrenta. Assim, somos de opinião que a escola deve desenvolver os diversos *tipos de inteligência*[45], no sentido de conseguir adoptar uma postura activa na sua aprendizagem e ter a "capacidade para organizar os seus próprios processos de melhoria e mobilizar o seu conhecimento interno para responder criativamente às mudanças"[46] (Dalin & Rolff, 1993, citados por Bolívar, 2000, p.193).

Como a aprendizagem organizativa não surge do acaso, mas de um processo estruturado desenvolvido no seio da escola, defendemos a necessidade de cada escola construir o seu próprio currículo para aprender.

[44] A tradução do espanhol é nossa.
[45] Para uma análise mais detalhada cf. Santos Guerra (2001). *Escola que aprende*. Porto: Edições ASA, pp.39-40.

Concebido como um projecto, o currículo para a escola que aprende deverá proporcionar à comunidade educativa um conjunto de pressupostos de partida, de metas desejadas e dos passos que se devem dar para alcançar a melhoria da eficácia da escola (Correia, 2006). No caso português, esta ideia de construir um currículo para a *escola que aprende*, deveria estar implícita no Projecto Educativo de Escola, na medida em que é visto como "um instrumento que sustenta a mudança e preserva a autonomia" (Clímaco & Santos, 1992), uma plataforma, quer de "análise sobre a qual se constrói o conhecimento e acção educativa de toda a escola" (Santos Guerra, 2002, p.99), quer de "entendimento entre os vários professores, entre a escola e a comunidade e os demais parceiros da acção educativa" (Leite, 2003, p. 91), em que a finalidade é "a compreensão e a melhoria da prática educativa" (Santos Guerra, 2002, p.99). Enquanto instrumento de formação, este projecto deverá envolver e comprometer todos os elementos da comunidade educativa na procura das soluções, ou seja, comprometer a comunidade educativa em torno da aprendizagem organizativa necessária à resolução criativa dos seus problemas.

A avaliação de escola, sobretudo na modalidade de auto-avaliação surge, aqui, como um mecanismo que permite aferir / adequar o currículo à especificidade da escola, ou seja, permite *aferir* os pressupostos de partida e as metas desejadas, *adequar* os passos dados para alcançar as metas desejadas e *apurar* se as metas desejadas foram alcançadas. Com efeito, a auto-avaliação de escola assume-se, antes de tudo, como uma prática pedagógica que está ao serviço da aprendizagem organizativa e, como tal, deve ser a modalidade a privilegiar, uma vez que a disponibilidade de informação que emana para o seio da escola tem uma enorme probabilidade de ser utilizada em prol da regulação das acções / dinâmicas que impulsionam a melhoria da escola.

A auto-avaliação de escola é entendida como "um processo desenvolvido pela comunidade educativa, com o intuito de se consciencializar das dinâmicas produzidas no seio da escola para se poderem conduzir adequadamente acções colectivas, que sejam promotoras da melhoria da escola (Correia, 2006, p.182). Trata-se, assim, de implicar os diversos actores da comunidade educativa na construção de um "quadro de referências graças ao qual possam ser explicados, tanto interna quanto externamente, os resultados, os problemas e os cenários das diversas orientações que estão em jogo" (Figari, 1996, p.124). Mais do que um

[46] A tradução do espanhol é nossa.

mero procedimento administrativo, a auto-avaliação permite um reforço do profissionalismo[47] (Simons, 1999) e da responsabilidade de toda a comunidade educativa, uma vez que proporciona informação útil à condução do processo de aprendizagem organizativa e, também, à prestação de contas, decorrente do sentido da *responsabilidade social* (Santos Guerra, 2002). Face ao exposto, é imperativo que a escola tenha de aderir a uma cultura de avaliação para que consiga encarar, de uma forma responsável, os desafios que a sociedade envolve e, deste modo, acabar com a suspeição lançada por Santos Guerra (2003, p.19), quando refere que a "escola é uma das poucas instituições que sobrevivem independente do seu sucesso (…) até mesmo sem saber exactamente em que consiste o sucesso". Definir em que consiste o sucesso é uma tarefa difícil, na medida em que a escola é constituída, muitas vezes, por uma *federação de interesses*[48] que possuem perspectivas diferentes, daí que seja importante uma consensualização, resultante de um colectivo. Este sentido colectivo deve estar implícito no Projecto Educativo, na medida em que "consagra a orientação educativa do agrupamento ou da escola não agrupada […], no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa" (Decreto-Lei n.º 75/2008, alínea a), do ponto 1, do artigo 9.º). A auto-avaliação de escola surge aqui, como uma estratégia que traça um rumo que é indispensável não só à sobrevivência da escola, mas ao seu crescimento.

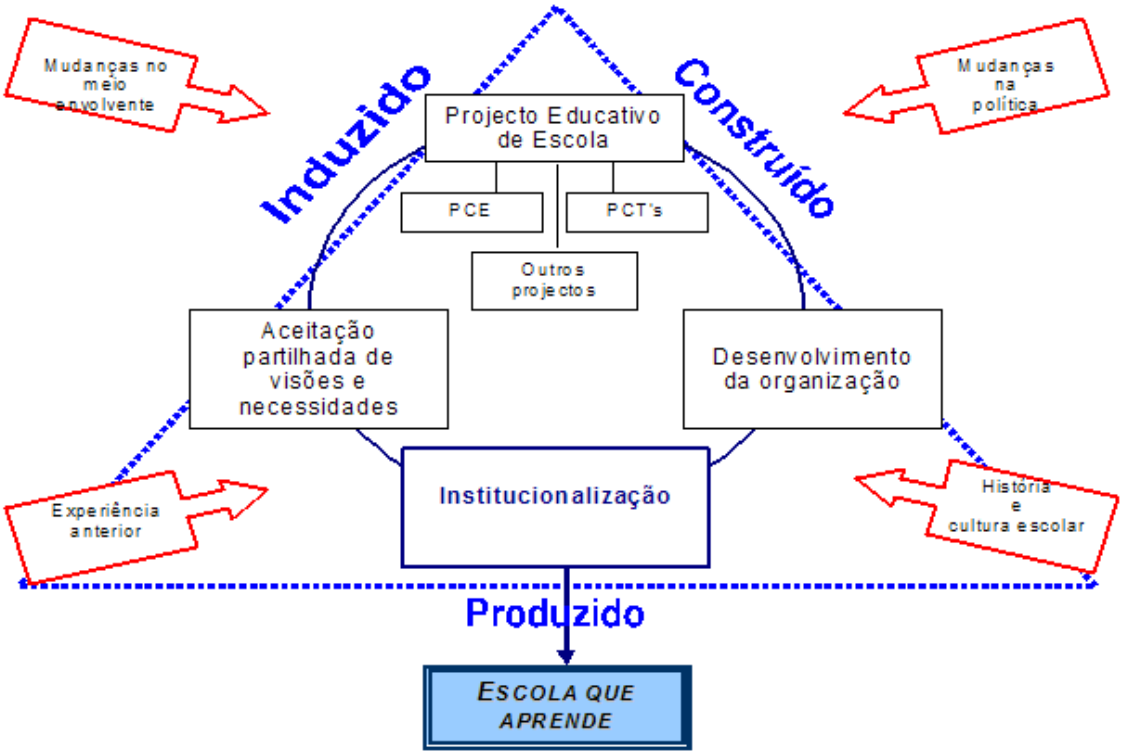
Situando-nos numa perspectiva de *escola que aprende*, recorremos a uma adaptação de representação da escola, desenvolvida por Bolívar (2000), assim como às três dimensões de um dispositivo educativo desenvolvidas por Figari (1996), com as quais estruturámos uma representação esquemática dos diferentes momentos da auto-avaliação de escola.

---

[47] Simons (1999, pp.163-164) entende que este profissionalismo não diz respeito apenas aos professores mas, a todos os outros profissionais que estão implicados na escola e que se baseia "numa comunidade consciente, entendida a três níveis: comunidade profissional de professores *intra* e *inter*-escolas; comunidade educacional, abrangendo os professores e as autoridades locais; comunidade ampla, englobando as escolas, os pais e o conjunto dos actores sociais dos actores económicos".

[48] Segundo Barroso (1999, p. 90) a escola "está longe de ser uma comunidade educativa! Ela é, na melhor das hipóteses, uma federação de interesses. Dos interesses dos professores, dos pais, dos alunos, dos funcionários, de outras pessoas da localidade, que têm interesses, lógicas, estratégias, legitimamente diferentes".

Figura 1. Representação da auto-avaliação de escola numa perspectiva de organização aprendente



A aprendizagem organizativa é condicionada por um conjunto de factores, agrupados em *internos* (experiência anterior, história e cultura escolar) e *externos* (mudanças no meio envolvente, mudanças na política). O início do processo de aprendizagem organizativa ocorre no momento em que se inicia a elaboração dos programas integrados e compartilhados (Bolívar 2000) que, no caso português, pode coincidir com o início da elaboração do Projecto Educativo, momento em que emergem vários projectos ou vários planos, nomeadamente, o Projecto Curricular de Escola, os Projectos Curriculares de Turma, o Plano Anual de

Actividades, entre outros, que favorecem e incentivam os diversos actores a desenvolver um trabalho colaborativo.

Como podemos observar na figura, o Projecto Educativo emerge da aceitação compartilhada de visões e de necessidades, por parte de todos os actores, resultantes de uma avaliação diagnóstica – ***induzido***. O desenvolvimento do Projecto Educativo tem como intenção o desenvolvimento da organização e a alteração da cultura escolar, no sentido de proporcionar o alcance dos objectivos definidos. Este desenvolvimento é conduzido com o apoio da avaliação formativa – ***construído***, na medida em que proporciona informação útil à regulação adequada de todo o projecto. Nos momentos em que se vão alcançando os objectivos pretendidos, a escola aprende, colmatando as necessidades diagnosticadas. Para tal, é necessário recorrer à avaliação sumativa – ***produzido***, desempenhando um papel de certificar / constatar o alcance dos objectivos desejados.

Deste modo, podemos observar que o processo de aprendizagem organizativa requer tempo para se conseguir desenvolver uma visão compartilhada, através de processos colectivos de *autorevisão,* que dão lugar a processos colectivos de aprendizagem, nos quais a avaliação de escola (sobretudo a auto-avaliação) adquire potencialidades formativas indispensáveis (Bolívar, 2000).

Perante o que dissemos, será mais fácil compreender o quanto é imperativo articular a avaliação de desempenho docente num processo mais alargado que é a auto-avaliação de escola, na medida em que, só dessa forma, conseguiremos ter uma avaliação de desempenho contextualizada e que regule / oriente o desenvolvimento profissional dos docentes necessário à melhoria da escola. Tal como Day (2001, p.150), sustentamos que "a avaliação não deve ser vista como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola se quisermos desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitectura social da escola".

Assim, pensamos que esta articulação poderá proporcionar uma melhoria simultânea do docente e da escola em que se insere. Ou seja, o processo de avaliação de desempenho, ao desenvolver-se de uma forma articulada com o processo de auto-avaliação de escola, proporcionará uma orientação / regulação do desenvolvimento profissional do docente contextualizado com as exigências da realidade da escola e, consequentemente, levará a sua melhoria. Neste sentido, avaliação de desempenho docente assume-se como

um instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal que apoia a acção individual do docente no seio da realidade escolar em que se insere.

Porém, para que esta melhoria simultânea ocorra, a avaliação de desempenho deverá assentar num conjunto de condições que facultem a mobilização da acção docente na promoção da melhoria da escola. Entre as várias condições exigidas, destacamos aquelas que são defendidas por Paquay (2004, citado por Alves e Machado, 2008, *sp*), a saber:

- explicitar claramente os referentes da avaliação;
- assegurar a transparência dos procedimentos;
- garantir uma função unicamente formativa visando uma melhoria das práticas de ensino e o desenvolvimento profissional;
- determinar as prioridades tendo como referência os diversos aspectos da profissão;
- associar os professores ao conjunto do processo de avaliação;
- inscrever o processo de avaliação do professor num processo alargado de avaliação das equipas e das escolas;
- assegurar um ambiente que faça o professor sentir-se seguro.

2. A *referencialização* como uma modelização da avaliação de desempenho docente

A avaliação constitui hoje um dos temas objecto de uma enorme atenção na educação. São vários os significados atribuídos à avaliação: se para uns avaliar pode significar, entre outras coisas, medir, seleccionar, acreditar, quantificar e classificar, para outros, pode significar aprender, dialogar, melhorar, compreender. Assente neste último conjunto de verbos, a avaliação é por nós compreendida como sendo

> "um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente com vista a fundamentar a tomada de decisões[49]."
>
> (De Ketele,1991, p.266)

[49] Tradução nossa do Francês.

Afigura-se, assim, que o acto de avaliar se centra numa reflexão em torno do confronto entre o *real* e o *desejado*, ou seja, entre o *referido* e o *referente*, resultando na produção de um *juízo de valor* que levará à tomada de decisões. Neste sentido, depreendemos que a avaliação, mais do que produzir juízos de valor, articula as práticas de construção de objectivos, enquanto práticas de construção do referente, com as práticas de produção de juízos de valor, visto que o referente constitui um meio essencial em torno do trabalho que envolve as práticas de avaliação propriamente ditas. É, neste sentido, que Figari (1996) defende, como elemento central do processo de avaliação, a construção ou explicação do referente. Para isso, o autor refere a necessidade de se recorrer à *referencialização*, que consiste num

> "processo de elaboração do referente (articulado em torno das suas duas dimensões: geral e situacional). A referencialização consiste em assinalar num contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projectos de formação e avaliações."
>
> (Figari, 1996, p.52)

No âmbito da avaliação de desempenho docente, parece-nos que é necessária a assunção de um caminho de contextualização da avaliação dirigido pelos principais agentes – direcções executivas, em colaboração com as respectivas comunidades educativas, num processo de adaptação da legislação à realidade de cada escola. Sendo a escola uma organização peculiar (Santos Guerra, 2001), na medida em que cada uma é, simultaneamente, igual e diferente, dever-se-á recorrer a uma metodologia que proporcione a sua compreensão e, previsivelmente, o seu conhecimento. Essa metodologia é, para nós, a *referencialização*, a qual se assume como um processo que permite a construção e a operacionalização de um sistema de referências, em que se persegue, de acordo com Alves (2001, p.249), um conjunto de cinco objectivos essenciais, a saber:

i. encontrar e/ou construir referentes;
ii. operar diagnósticos provisórios que se destinam a motivar o prosseguimento da procura sistemática de informações;

iii. definir dimensões de avaliação: abrir categorias de questionamento que desembocarão na formulação dos critérios utilizados para a avaliação;
iv. delimitar o contexto num ambiente multiforme, criando um quadro em relação ao qual os diagnósticos poderão ser discutidos;
v. justificar e nomear os critérios que presidirão a avaliação.

Mais do que uma metodologia de descrição da realidade, a *referencialização* é uma prática de investigação e de avaliação, que procura as referências criteriosamente mais adequadas ao contexto.

Face ao exposto, cremos que só se poderão colher frutos verdadeiramente rentáveis em termos individuais e colectivos (ou seja, para os docente e para a escola), quando conseguirmos assegurar um estádio óptimo (de equilíbrio) no diálogo interno entre ambas as acções de avaliação. Para tal, é fundamental que exista um diálogo crítico entre todos os intervenientes na escola, é necessário que todos eles saibam o que está em jogo. Recorrendo a uma expressão de Hadji (1994, p.83), entendemos que "para bem jogar é preciso saber primeiro ao que se joga", isto é, é essencial que todos os intervenientes conheçam as regras do jogo. Não obstante, entendemos que não basta conhecer as regras, é fundamental que elas sejam negociadas e concebidas em conjunto – os diversos elementos da comunidade educativa. Com efeito, pensamos ser essencial que a construção e implementação da avaliação de desempenho docente assente num princípio da participação de todos os docentes da escola. A participação não proporciona apenas a concretização dos desejos / intenções dos docentes mas, acima de tudo, serve como um "exercício de responsabilidade democrática" (Santos Guerra, 2002, p.43), o qual entendemos como sendo fundamental na implementação de algo tão complexo que é este modelo de avaliação de desempenho docente.

Mais do que produzir um juízo de valor, a avaliação de desempenho docente é um processo que abarca todo um conjunto de práticas que passam pela construção do perfil de competências do docente (desejado pela escola) e reconstrução da realidade (desempenho do docente no contexto escolar), bem como o confronto entre ambas, do qual resulta a tomada de decisões que orientem o desenvolvimento profissional docente. Será aqui que a *referencialização* terá um papel fundamental, na medida em que proporcionará não apenas a junção de múltiplos referenciais existentes mas, sobretudo, ajudará a construí-los, a problematizá-los

e a explicitá-los, de forma a permitir avaliar o desempenho de todos e cada um dos docentes de um modo adequado e justo.

Conclusão

Cremos que a avaliação de desempenho docente só terá sentido se se inscrever numa perspectiva de desenvolvimento profissional que conduzirá à assunção de uma cultura de avaliação que responde, em simultâneo, ao desiderato da prestação de contas, decorrente das responsabilidades inerentes a qualquer actividade profissional mas, também, à valorização da identidade pessoal e profissional que, inevitavelmente, se traduzirá numa melhoria da escola. É, precisamente, nesta lógica formativa e formadora, que entendemos as potencialidades deste modelo de avaliação dos docentes, isto é, um exercício que oriente e regule as práticas lectivas, a participação no contexto educativo e a construção / desenvolvimento da sua profissionalidade. A par disso, defendemos ainda, que este exercício avaliativo deve ser realizado de modo articulado, num processo mais alargado que é a auto-avaliação de escola. Pelos referentes internos que esta avaliação de desempenho convoca para a sua operacionalização e pelos intervenientes internos na avaliação, nomeadamente, os Coordenadores de Departamento que podem funcionar como *amigos críticos* dos docentes, facilmente concluiremos que este modelo de avaliação de desempenho docente poderá originar dinâmicas, no seio da escola, promotoras de uma aprendizagem organizativa que conduza a uma melhoria da escola.

Porém, a conjuntura que se vive actualmente nas escolas não favorece a lógica formativa e formadora da avaliação de desempenho. Para ultrapassar esta dificuldade, é necessário encontrar espaços de experimentação / reflexão que podem passar por modelos de formação que abram aos agentes educativos, em particular aos docentes, caminhos de inovação que permitam a concretização de projectos de intervenção educativa adequados às necessidades / à realidade de cada contexto escolar.

Para finalizar, gostaríamos de referir que a continuação da apresentação da avaliação como a panaceia para todos os males é, no mínimo, perigosa, se não perversa, isto porque se exigem resultados únicos ou semelhantes que estão longe de corresponder às realidades distintas com que lidamos. Além disso, os

responsáveis políticos, frequentemente, se esquecem das condições necessárias ao seu desenvolvimento, nomeadamente, experimentação e reformulação dos modelos, tempo para a compreensão dos normativos, formação dos agentes e reflexão sobre a sua operacionalização em resposta às necessidades contextuais.

Bibliografia

Alves, Maria Palmira (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Braga: Universidade do Minho. (tese de doutoramento).

Alves, Mª Palmira & Correia, Serafim M. T. (2006). Auto-avaliação de escola: um meio de inovação e de aprendizagem. *Revista Investigar em Educação* N.º 5. Porto: SPCE, pp. 149-189.

Alves, Maria Palmira & Machado, André. (2008). *Workshop Avaliação do Desempenho Docente*. Braga: Universidade do Minho, 16 e 23 de Fevereiro de 2008.

Bolívar, Antonio (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades.* Madrid: La Muralla.

Bolívar, Antonio (2001). "Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica". *Revista argentina contexto educativo*, n.º 18, http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm. (acesso em 15 de Agosto de 2005).

Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

Clímaco, Maria & Santos, João (1992). *Monitorização das escolas: Observar o desempenho, conduzir a mudança.* Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, Serafim M. T. (2006). *Dispositivo de Auto-avaliação de Escola : intenção e acção. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Mestrado)

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Porto: Porto Editora.

De Ketele, Jean-Marie (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck Université.

Figari, Gérard (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

Fullan, Michael (2002). *Las fuerzas del cambio.* Madrid: Akal.

Hadji, Charles (1994). *Avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Morgado, José (2006). "Autonomia curricular: da utopia dos discursos à realidade das práticas". In Fátima Braga e Rosa Bisarro (*orgs.*). *Formação de professores de língua estrangeira: reflexão, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 110-117.

Santos Guerra, Miguel (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.

Santos Guerra, Miguel (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

Santos Guerra, Miguel (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas.* Porto: Edições ASA.

Simons, Helena (1999). "Avaliação e reformas das escolas". In Albano Estrela e António Nódoa (*orgs.*) *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 155-190.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário).

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 básico e secundário)

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo).

FORMULAÇÃO DE OBJECTIVOS INDIVIDUAIS EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: UM CONTRIBUTO PRÁTICO-REFLEXIVO PARA A SUA OPERACIONALIZAÇÃO

Fernando Ribeiro Gonçalves
Universidade do Algarve
Maria Palmira Alves
Universidade do Minho
Eusébio André Machado
Escola Secundária/3 Tomás Pelayo/CiEd-UMinho

1. De uma *lógica de produto* a uma *lógica do processo* na formulação de objectivos individuais: referencialização, contextualização e iteratividade

O processo de formulação de objectivos individuais (OIs), num contexto de avaliação desempenho docente (A.D.D.), pode consubstanciar-se, embora com algum grau de simplificação, em duas lógicas diferentes (Barbier, 1991): por um lado, numa "lógica de gestão pelo produto", desenvolvendo um conjunto de operações que se revela exterior aos agentes, centrada no produto e dominada pelo binómio objectivos/avaliação do produto; por outro lado, uma "lógica de gestão pelo processo" assente num grupo de operações que implica a participação dos sujeitos, centrada nos processos e articulada com os contextos de desenvolvimento do desempenho.

Convirá salientar que a concretização operacional de cada uma das lógicas não é, obviamente, neutra em relação não só às opções fundamentais relativamente às políticas organizacionais, como também, em particular, ao próprio processo de A.D.D.

Com efeito, a formulação de OIs numa lógica de produto reclama, implícita e explicitamente, um paradigma de avaliação de orientação behaviorista, baseado na individualização do desempenho e da observação da acção em função dos produtos, tendo uma função claramente sumativa com ambições docimológicas. Esta lógica do produto, orientada pelas ilusões positivistas de medição do comportamento humano, radica a sua exequibilidade na abstracção epistemológica, social e cultural dos contextos e dos processos, postulando um princípio da invariabilidade do desempenho em relação à sua circunstacialidade.

Ora, se há um factor central na lógica do processo na formulação de OIs, esse é, sem dúvida, a consideração dos desempenhos dos sujeitos (neste caso, dos docentes) em função das suas vivências, experiências e aspirações, ou seja, da complexidade do ecossistema de acção. Neste sentido, a formulação e a explicitação dos objectivos é assumida como um processo de gestão organizacional que permite a comunicação e a participação, segundo um paradigma de avaliação de orientação formativa e "criterial". A avaliação, assim, potencia a regulação reflexiva do desempenho, na qual a "interpretação" é mais importante do que a "medição" dos resultados.

Apesar da vasta amplitude de operacionalização, legitimando, no limite, a opção por qualquer uma das lógicas anteriormente referenciadas, o "modelo" de A.D.D. em vigor em Portugal[50] remete para uma concepção da formulação de OIs assente em três princípios norteadores: a "referencialização"[51], a contextualização e a iteratividade.

1.1. O princípio da "referencialização"

A formulação de OIs realiza-se num quadro contextual e organizacional assente na *interacção dinâmica* entres os referentes de antecipação e dos referentes de realização, isto é, entre os instrumentos de diagnose (Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular de Escola, Avaliação das Aprendizagens…) e os instrumentos de prognose (Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular de Escola…), sendo consubstanciados através dos Indicadores de Medida. Deste ponto de vista, estamos perante uma orientação normativa que se sustenta na consensualização e na legitimação interna dos referentes, o que serve de garante de dois aspectos fundamentais da natureza dos objectivos de desempenho: por um lado, a sua *transparência* através de um processo prévio de clarificação das regras do jogo e, por outro, a sua *exequibilidade* que decorre da explicitação dos referentes. Acresce ainda que é este princípio de "referencialização" que permite concretizar o que a vasta literatura sobre a "gestão por objectivos" assinala como ideal regulador por excelência: a "auto-avaliação". Assinale-se que, de facto, como referem vários

[50] Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro.

autores (e.g., Alves, 2004), os processos de auto-avaliação exigem como condição *sine qua non* um trabalho consistente e intencional de explicitação e interiorização do quadro referencial de avaliação, em particular dos critérios.

1.2. O princípio da contextualização

Este princípio está ancorado, desde logo, numa necessidade de coerência normativa, uma vez que o sistema educativo português apresenta uma configuração interna que aponta, tendencialmente, para lógicas de autonomização das escolas (Machado, 2003). Deste modo, a formulação dos OIs deve atender à especificidade do contexto numa dinâmica de mudança, tendo em conta uma intervenção contingente (num determinado tempo, com determinadas variáveis e para um grupo definido de sujeitos), o que se liga, como veremos adiante, ao seu carácter iterativo. Os objectivos formulados, negociados e acordados devem, pois, ser pertinentes e válidos em função de uma determinada realidade, a qual servirá para compreender e legitimar o próprio processo de avaliação. Este princípio parte da concepção do professor enquanto *"contextualizador de contextos contextualizados"* (Ribeiro Gonçalves, 2006, p. 44), o que deve proporcionar a possibilidade do docente traduzir a sua acção em objectivos que respeitem, em função dos referentes estabelecidos, um grau de especificidade adequado.

1.3. O princípio da iteratividade

No processo de formulação e de negociação dos OIs, uma vez que há uma indexação a referentes políticos e organizacionais (Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e, eventualmente, o Projecto Curricular de Turma) que têm um carácter dinâmico, deverá estar contemplada uma lógica de processo, aberta e flexível, sendo, pois, susceptível de mudanças, aperfeiçoamentos e de redefinições. De resto, a formulação de OIs deve pressupor a acção do professor como uma resposta complexa a situações e problemas complexos, em relação aos quais as visões mecanicistas e deterministas revelam manifesta inadequação. Por outro lado, no

[51] Utilizamos aqui o conceito de "referencialização" na sua acepção mais simples e limitada, reconhecendo que, actualmente, é objecto de um conjunto de usos e abusos com pretensão científica.

processo de A.D.D., os OIs são também um instrumento privilegiado de regulação e auto-regulação, tendo um efeito directo na própria realidade na qual se pretende intervir. Deste ponto de vista, a formulação dos OIs, no âmbito de cada escola, deve ser coerente com as decisões tomadas relativamente à "observação de aulas", nomeadamente no que se refere aos instrumentos, aos métodos e às finalidades da A.D.D.

2. O Processo de negociação dos objectivos individuais

A natureza, objectivos, princípios e práticas da A.D.D. deve consagrar intenções que lhe servem de moldura e que lhe são imputadas pelos documentos que a regulamentam, a saber:

- aumentar a qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas
- contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de docentes
- contribuir para a promoção do sucesso académico
- contribuir para a diminuição das taxas de abandono da vida académica por parte dos alunos.

Ora, este processo comporta actores e, por isso, uma cultura de avaliação dentro das instituições que se apoie em grupos de profissionais comprometidos e empenhados não só na construção desta nova cultura de avaliação, mas também apostados em reconhecer na escola um local que seja solidário com eles na resolução deste seu compromisso e empenhamento.

Trata-se, portanto, de um compromisso solidário da escola em geral e de avaliadores e avaliados em particular. Este compromisso há-de ter a sua tradução prática através do processo de negociação dos OIs de cada docente e que servirá não só para o estabelecimento negociado desses mesmos objectivos, mas também para a construção de estruturas, formas e estratégias de acompanhamento e apoio aos avaliados na resolução dos compromissos que estabelecem com a sua "carta" de OIs.

Neste sentido, o Projecto Educativo enquanto documento estratégico que espelha a identidade da escola, assume-se como referência para a gestão e a tomada de decisões, imprimindo coerência e intencionalidade à vida do estabelecimento escolar. Resultará, necessariamente, da participação de toda a comunidade educativa.

Os professores, sem deixar de ter em conta as normas e o alcance do projecto sócio-cultural de âmbito nacional, devem fazer da diferenciação pedagógica um dos princípios estruturantes da sua actuação, construindo um plano de desenvolvimento profissional que garanta a promoção de uma aprendizagem dinâmica em contexto, que mostre o significado e o sentido do trabalho que se desenvolve na escola, que o ajude a desenvolver-se como profissional, de forma a melhorar a educação e os resultados escolares das crianças e dos jovens por cujas experiências de aprendizagem é responsável. A uma visão profissional mais clássica, que situava o professor na eficácia do seu fazer no interior da sala de aulas, contrapõe-se actualmente uma visão que reclama que se interpele e compreenda o professor, se criem condições para o seu enriquecimento científico e profissional, se viabilize a melhoria efectiva das suas práticas curriculares contribuindo, assim, decisivamente, para a revitalização da sua imagem social (Morgado, 2008).

2.1. Critérios de validação dos OIs

A primeira "tarefa" que se coloca aos avaliadores e avaliados será a operacionalização da "carta" de OIs anteriormente referida. Para além da sua substância, a qual naturalmente procede das condições particulares de cada área do conhecimento e da contextualização devida às escolas e sua singularidade, cabe aqui considerar-se alguns critérios de validação dos OIs dos docentes frente à natureza e aos princípios da A.D.D. e que poderão ajudar tanto os avaliadores como os avaliados na sua tarefa de negociação. Como sugestão diríamos que os OIs devem:

1. *Ser enquadráveis de forma pertinente na natureza e princípios da A.D.D., nomeadamente devem conseguir articular-se de forma concertada com o Projecto Educativo da Escola, com os perfis profissionais estabelecidos pela lei no que diz respeito ao exercício da docência nos vários ciclos de ensino e com o Projecto Curricular de Turma*

2. *Ser exequíveis, isto é, devem ser realistas e consistirem em propostas com possibilidade de execução na prática*

3. *Ser claros e acusar uma reciprocidade de códigos linguísticos e comunicacionais que facilite o diálogo entre a auto e a hetero-observação e avaliação. Para que o processo de A.A.D. seja eficaz, a enunciação semântica de cada OI deve ser entendida da mesma maneira tanto pelos avaliadores como pelos avaliados*

4. Traduzir envolvimento e compromisso por parte do docente. Este envolvimento e compromisso deve estar endereçado a:

- aumento da qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas

- contribuição para desenvolvimento pessoal e profissional do docente

- contribuição para a promoção do sucesso académico

- contribuição para a diminuição das taxas de abandono da vida académica por parte dos alunos.

5. Ser contribuintes para uma cultura sustentável de A.D.D. através do envolvimento em práticas que visem sedimentar e adoptar o exercício concertado da hetero e da auto-avaliação. Este critério pretende assegurar que a partilha reflexiva, crítica e produtiva dos sucessos e fracassos profissionais deverá ser não uma obrigação, mas uma necessidade com tradução e visibilidade na prática regular do docente.

6. Ser contribuintes para o desenvolvimento dos objectivos da escola enquanto comunidade que forma mas também educa e ainda se relaciona de forma produtiva com a comunidade social em geral e académica em particular.

7. Ser observáveis através da exibição de indicadores comportamentais que traduzam formas de resolução de cada Objectivo Individual formulado.

8. Ser mensuráveis, quantitativa e/ou qualitativamente, de modo a possibilitar não só a monitorização solidária das práticas mas também o processo da A.D.D. em si mesmo.

2.2. Posturas, processos, dinâmicas e estratégias para a negociação e execução do processo de A.D.D.

Do que foi dito, pode concluir-se que o processo de A.D.D. será tanto mais capitalizável quanto maior for o entendimento comprometido entre avaliadores e avaliados. Trata-se, portanto, de, mais uma vez, nos concentrarmos na proposta de uma escola que em vez de carrasco seja, uma estrutura interessada e

comprometida num processo de A.D.D. e em que a melhoria das práticas docentes passará por plataformas de acompanhamento dos avaliados, as quais:

A – *Devem contribuir para a concretização dos três parâmetros fundamentais da A.D.D. e que são: avaliar para diagnosticar, avaliar para formar, avaliar para melhorar, avaliar para ajudar e avaliar para classificar*

B – Devem basear-se em:

1. Posturas

que através da promoção da observação e análise reflexiva e crítica das práticas docentes potenciem e se tornem cultura no sentido de implementar uma perspectiva de formação, em que a atitude cooperativa no exercício da investigação sobre a actividade docente se torne uma prática e uma ferramenta necessárias, não só para a detecção dos pontos fortes e das fragilidades das práticas dos docentes mas, também, para a compreensão das razões que assistem a esses pontos fortes e fragilidades. É neste clima de seriedade e humildade profissionais que se torna possível o diálogo entre avaliadores e avaliados e, deste modo, estes contribuírem para um dos instrumentos mais essenciais que é o Projecto de Formação da Escola. É esta contribuição que torna possível que os Projectos de Formação das Escolas sejam dirigidos para as necessidades reais dos seus docentes e não para quaisquer outras propostas que a teoria pode apresentar como formação interessante, mas que não se enquadra nas necessidades do docente real, que trabalha na escola X, com contextos institucionais e sociais também eles singulares.

Propostas como formação de grupos de amigos críticos e/ou grupos de reflexão transversais e verticais apostados na melhoria das práticas docentes podem tornar esta sugestão numa realidade. Na perseguição da implementação destas propostas, julgamos que tanto os Conselhos Executivos como as Comissões de Coordenação da Avaliação do Desempenho de cada escola podem (juntamente com

avaliadores e avaliados) desempenhar um papel importante e que conduza à resolução da A.D.D. de forma próxima com os seus três parâmetros fundamentais antes referidos: avaliar para diagnosticar, avaliar para formar, avaliar para melhorar, avaliar para ajudar e avaliar para classificar. Quanto melhor observarmos e avaliarmos melhor conheceremos as razões (e por isso talvez também as soluções); quanto melhor for esse conhecimento melhor saberemos actuar.

2. Processos

Ora, o ponto anterior permite-nos alcançar uma plataforma de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes em que a sua formação resultará da conjugação da ajuda dos colegas (de fora para dentro e por isso será um processo de **imigração pedagógica**) com a capacidade de diálogo do avaliado sobre a justificação do seu exercício docente (de dentro para fora e por isso será um processo de **emigração pedagógica)** de forma a conseguir-se uma formação que seja produto da conjugação, solidária, comprometida e produtiva dos vários actores da A.D.D. e que, assim, se resolverá (através do diálogo e da partilha) naquilo que se poderia chamar de processo de **migração pedagógica**. Estes processos acabam por permitir a operacionalização da simbiose produtiva entre a auto-avaliação e hetero-avaliação com todas as mais valias que se espelharão nos processos de entrevista entre avaliadores e avaliados. Os professores devem ser avaliados mas não devem ser deixados sozinhos e sem suporte no exercício da A.D.D.

3. Dinâmicas

A concretização destes processos deve admitir que a "carta" de OIs seja passível de renegociação sempre que necessário, como se assinalou anteriormente. É a concretização da flexibilidade necessária a qualquer processo de mudança. É também esta prática que permitirá a conjugação de propostas de processos de inovação e mudança que vêm do centro para a periferia com processos que podem centrar-se em modelos de periferia-periferia e que se encontrarão, através de processos com a direcção, da periferia para o centro. Trata-se de uma dinâmica de concertação entre estruturas

fundadoras de inovação e mudança sustentáveis. Todos têm de ser construtores de um modelo de A.D.D. no qual as intenções das políticas educativas se resolvam com a participação positiva e construtiva de todos os actores.

Nesta linha de pensamento, são aconselhadas dinâmicas que incentivem os professores a desenvolver capacidades de construção (através da auto-avaliação sistemática), das suas cartas de necessidades de formação as quais, por sua vez, e se utilizadas de forma capitalizável, possibilitam o exercício da formação auto-dirigida a qual assenta no simples princípio de que o primado da explicabilidade justa das razões dos comportamentos profissionais pertence a quem os exibe.

Deste modo, e para que a expressão formação auto-dirigida não passe de postulado vazio de significado, recomenda-se que a auto-observação e análise do exercício docente seja orientada por princípios que emolduram a estratégia de investigação-acção tais como:

- A base social é o **envolvimento**
- A base educacional é o **aperfeiçoamento**
- A base pragmática é a **intervenção e mudança**
- Aplica-se a **sistemas** e às **pessoas** neles envolvidas
- É um método de **exploração e resolução de problemas** e por isso deve ser vista como **modo de colocação de problemas**
- Fornece **contribuições explicativas para o desenvolvimento pessoal e profissional** das pessoas envolvidas
- Procura encorajar os **professores** a estarem **conscientes da sua própria prática**, a serem **críticos** dessa mesma prática e a estarem preparados para a **mudança** da mesma
- O seu carácter participativo e colaborativo faz com que a investigação seja **com** em vez de **sobre** os sujeitos
- Constitui-se como forum privilegiado de **confronto entre a teoria e a prática**
- **Os professores devem ser construtores de êxitos e não gestores de fracassos educativos**

4. Estratégias

A estratégia para responder a estas recomendações passa, também, pela valorização que devem ter os processos de **auto-avaliação** enquanto alimentadores de todas estas posturas, processos e dinâmicas. As razões que a seguir são apresentadas reforçam o espírito da auto-avaliação e, por outro lado, são corredores que podem levar à construção de uma cultura de avaliação da A.D.D. nas escolas que seja capitalizável para todos, que dê voz aos seus actores e que se oriente para um instrumento fundamental da autonomia das escolas e que é o Projecto de Formação.

Consequentemente diríamos que a auto-avaliação:

- *Tem uma finalidade formativa*
- *Possibilita a análise intimista da nossa prática profissional*
- *Conta com a motivação do professor e, por isso, revela o desejo de aperfeiçoamento*
- *Permite auto-regular a nossa prática profissional e, com isto, estabelecer uma relação de compromisso com nós próprios o que nos leva a encarar os nossos comportamentos profissionais de forma mais potente no sentido de motivar mais os alunos e contribuir para a diminuição das suas atitudes de deserção precoce, sejam elas operacionalizadas pelo abandono efectivo ou pela manutenção da presença física mas apática*
- *A indagação sistemática da nossa prática promove a partilha de ideias e experiências entre colegas apostados no combate ao insucesso académico*
- *Permite a organização da carta pessoal de necessidades de formação*
- *Possibilita a escolha mais criteriosa das acções de formação contínua.*

Propõe-se um processo de A.D.D. sereno e eficaz que passará por conquistar e envolver os actores através de UMA POSTURA PARA O COLECTIVO (lógica de investigação-acção) e UMA ESTRATÉGIA PARA O INDIVÍDUO (lógicas combinatórias da hetero e da auto-avaliação) com a finalidade de possibilitar a relação entre o desenvolvimento institucional e o desenvolvimento dos docentes. Esta relação pode ser concretizada

através da simbiose entre a auto e a hetero-avaliação e os reflexos que tal simbiose pode ter na natureza essencial dos Projectos Educativos da Escola, dos Planos Anuais de Actividades, dos Projectos Curriculares de Turma, nos Planos de Desenvolvimento Pessoal e nos Projectos de Formação de cada Escola.

BIBLIOGRAFIA

Barbier, J.-M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P. C. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva Integrada.* Porto: Porto Editora.

Birzea, C. (1986). *Operacionalizar os objectivos pedagógicos*. Coimbra: Coimbra Editora.

De Landsheere, V. & De Landsheere, G. (1983). *Definir os objectivos da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.

D'Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*. Coimbra: Almedina.

Machado, E. A. (2003). Para uma Perspectiva Dialógica de Avaliação de Escolas. *Elo XI, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, pp. 133-136.

Pacheco, J.A., Alves, M.P., Morgado, J.C. & Viana, I.C. (1999). Objectivos. In José A. Pacheco (Org.). *Componentes do processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho Universitária, pp.97-156.

Morgado, J.C. (2005). Mudança nas práticas curriculares: realidades e perspectivas. In José Carlos Morgado & Maria Palmira Alves (orgs.) Mudanças educativas e curriculares…e os Educadores/Professores?. Braga: Cied/Univ. do Minho, pp.265-280.

Ribeiro Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Pedagógica*. Porto: Porto Editora.

Strauven, C: (1994). *Construir uma formação: definição de objectivos e exercícios de aplicação*. Porto: Edições Asa.

OBJECTIVOS INDIVIDUAIS, INSTRUMENTOS DE REGISTO E INDICADORES DE MEDIDA

Maria Dalila Oliveira Tching
Escola Secundária/3 Padre António Vieira
Maria da Glória F. M. Macedo
Escola Básica 2/3 da Cruz de Pau

A escola é uma organização social e, como tal, tem como objectivo específico formar integralmente os alunos, promovendo o desenvolvimento pleno e harmonioso da sua personalidade, incentivando a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. (ponto 4, artigo 2º, LBSE).

Por outras palavras, o desafio que se coloca à escola pública é criar condições que promovam o sucesso educativo dos alunos nas suas múltiplas dimensões: "**instrução** (transmissão de conhecimentos e técnicas); **socialização** (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e **estimulação** (promoção do desenvolvimento integral do educando) (FORMOSINHO, 1984), tornando-os cidadãos conscientes e participativos na sociedade em que vivem Assim, ao professor, enquanto elemento da organização escola, compete-lhe promover as condições que favoreçam a aprendizagem (ver perfil professor –DL 240).

Mas será que a escola tem cumprido a sua função social? Que tipo de trabalho tem a escola desenvolvido? Que resultados tem alcançado?

Nas últimas décadas, e na perspectiva de prestação de contas à sociedade, para que a escola responda aos níveis de exigência e de eficácia, tem-se recorrido aos conhecimentos aplicados à gestão empresarial, nomeadamente a gestão por objectivos, a ênfase nos resultados, a avaliação de desempenho e a diferenciação pelo mérito. Centremo-nos apenas na **gestão por objectivos**.

Transpondo esta metodologia, inicialmente proposta por Peter Drucker para a aorganização-escola, devemos entende-la como um processo participado, onde, a função do seu projecto Educativo, os órgãos de direcção, os professores e os funcionários definem objectivos colectivos e individuais, áreas de intervenção, resultados a alcançar, utilizando escalas de medida como orientação, e estabelecem as suas constribuições para o Plano Anual de Actividades.

Adoptando a perspectiva de Peter Drucker, podemos referir que o desempenho dos elementos da organização-escola deve ser canalizado para uma determinada direcção, dependendo a eficácia dessa organização do desempenho de todos os seus elementos.

Nesta perspectiva, os procedimentos da avaliação de desempenho são fundamentais, pois, por um lado, permitem estabelecer o equilíbrio entre o controlo e a autonomia e, por outro, capacitam e motivam os intervenientes para o desenvolvimento do seu desempenho.

Na sequência deste raciocínio, impõe-se perguntar:

O que avaliar? Como medir?

Como recolher informação válida e relevante sobre o desempenho dos professores? Que tipo de instrumentos devem ser utilizados?

Um dos aspectos relevantes da gestão por objectivos é a possibilidade que os intervenientes têm de poder controlar o seu desempenho. Este auto-controlo é fundamental, uma vez que leva a uma maior motivação para a consecução dos objectivos e uma melhoria do desempenho. Para que isso aconteça é necessário que os objectivos sejam classificados e que o desempenho, bem como os resultados, sejam medidos. Por outras palavras, os objectivos devem ser **ESPECÍFICOS** (concretos, claros e precisos), **MENSURÁVEIS** (associados a formas de medição, indicadores de medida), **AMBICIOSOS** (difíceis de atingir, criando desafios, inovação e melhoria), **REALISTAS** (possíveis de atingir) e **TEMPORIZADOS** (associados a períodos de tempo).

Em qualquer modelo de avaliação o tipo de medição está relacionado com aquilo que queremos avaliar. Assim, se pretendermos avaliar objectivos, deveremos verificar se os resultados correspondem ou não ao esperado, bem como o seu grau de cumprimento. Outro aspecto a ter em consideração é a relevância de cada um dos objectivos. Considerando que nem todos os objectivos têm o mesmo valor, é necessário determinar um factor de ponderação, assim como o índice de cumprimento de objectivos que sintetize os vários indicadores utilizados (cf: CAETANO, ANTÓNIO, 2008).

Mas para avaliar é também necessário que se tenha em consideração os instrumentos de recolha de informação. Para que esta seja adequada ao que pretendemos avaliar, devemos ter em conta: *Quando?*; *Como?* e *Em que contexto?*. Isto é, a construção de instrumentos exige uma planificação para que seja garantida a validade (que meça o que se pretende) e fidelidade (que meça com exactidão).

Sintetizando, podemos referir que a avaliação não terá sentido se não tivermos algo para avaliar. Neste sentido, algo são os objectivos que a organização-escola e os professores definiram alcançar e avaliar não é mais do que comparar objectivos com resultados.

Em última instância, a avaliação de desempenho serve para garantir a regulação da vida escolar e constitui um elemento fundamental na comunicação social entre os diferentes actores da comunidade educativa e entre esta e a sociedade.

Referências Bibliográficas

CAETANO, António, (2008). *Avaliação de Desempenho – O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Livros Horizonte.

HADJI, Charles(1994). *A Avaliação, Regras do Jogo – das intenções aos instrumentos.* Porto Editora.

MARCOS, Rui Manuel de Figueiredo, *Gestão por Objectivos na Administração Pública e o Sistema de Avaliação do Desempenho*, I Ciclo de Conferências Nacional / Reforma da Administração Pública, Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, 29 de Abril de 2004

ROCHA, J. A. Oliveira, **DANTAS**, J. Costa (2007) – *Avaliação de Desempenho e Gestão por Objectivos*. Editora Rei dos Livros

SHON, D. (1992) *Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

TAVARES, Maria Manuel Valadares (2004), *Estratégia e Gestão por Objectivos, Duas Metodologias de Gestão para as Organizações Actuais*, 2ª Edição, Universidade Lusíada Editora, Lisboa.

ADD – O *PORTFOLIO* DE DESEMPENHO

Eduardo Pinheiro
Escola Secundária Rocha Peixoto

"Morre lentamente quem abandona um projecto antes de iniciá-lo, não pergunta sobre um assunto que desconhece, ou não responde quando lhe indagam sobre algo que sabe."
Pablo Neruda

Podemos afirmar que a experiência humana, qualquer que seja a área profissional, no domínio artístico, empresarial, científico ou linguístico, constitui paradigma ao observador/ avaliador de um qualquer processo. Circula no espaço *portfolio,* fundamental para a re-criação do eu, e do(s) mundo(s) académico(s), num processo de aprendizagem evolutiva de crescer, de aprender a ser cidadão do mundo multilingue e pluricultural.

O *portfolio* de desempenho profissional deve concretizar uma escolha fundamentada, organizada e planeada de documentos; ou seja, deve proporcionar um olhar crítico e reflexivo acerca do processo desenvolvido pelo autor. Constitui, assim, um arquétipo da identidade do professor no contexto em que ele se move durante o processo reflexivo e enquanto construtor desse instrumento, através do qual se pode avaliar e ser avaliado.

O *portfolio* elabora-se, assim, como uma colectânea de documentos, susceptível de avaliação externa e de auto-avaliação reflexiva e autónoma. "É uma das estratégias adoptadas, há muito, em campos da arte, da publicidade, das finanças, das línguas e das ciências, reveladora da demonstração de capacidades e de competências do percurso do seu construtor." (de Brito & Pinheiro, 2008).

Por ser criterioso, no que respeita ao conjunto de documentos, este compêndio, favorece o indivíduo, já que demonstra um processo e um produto de aprendizagens múltiplas. Nesta perspectiva, desde que haja interdisciplinaridade, a avaliação do constructo será mais completa para toda a análise do percurso, quer pessoal, quer profissional de um indivíduo porque, para além de possibilitar uma análise de vivências contínuas

transversais a diversas áreas, também faculta um olhar mais objectivo, mas múltiplo, acerca do resultado passível de crítica construtiva.

O *portfolio* não poderá ser nunca uma resma de documentos ou um arquivo de uma actividade, na sua extensão total. Será sempre um conjunto de documentos específicos, seleccionados para serem representativos da excepcionalidade do percurso do seu construtor. Deve demonstrar sobretudo a análise, a reflexão, a ponderação e a decisão pertinentes do sujeito a avaliar.

Por isso, a chave para a implementação da prática de portfolio de desempenho profissional estará na apropriação do conceito base da sua utilização, ou seja, se o "portfolio ilustra as competências de um único indivíduo e as práticas por ele realizadas, não há lugar a dois portfolios iguais" (Martins, 2008). Podemos referir que a prática de organização de *portfolio* com a finalidade de avaliação de desempenho não pode conduzir à simples atitude de compilação de tudo o que se utilizou ao longo do tempo, mas sim à selecção de informação relacionada com o desempenho e evidência inequívoca da sua eficácia (Seldin, 1997).

A legislação actual para a avaliação de desempenho docente, apesar de não determinar a utilização de *portfolio* na prática da avaliação, pressupõe que o avaliado, na fase final do processo, proceda à sua auto-avaliação utilizando a ficha para o efeito publicada no despacho 16872/2008 de 23 de Junho. Todas as declarações efectuadas nesse impresso deverão estar devidamente sustentadas em documentos que o acompanham e que constituem evidências claras da auto-avaliação efectuada e, no nosso entender, essa selecção de documentos demonstrativos de desempenho constitui o *portfolio*. Pensamos que o aconselhamento, por parte do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, para a utilização do *portfolio* nos permite inferir que a sua construção representa uma mais-valia no desenvolvimento profissional.

Sentimos que há pouca experiência na construção de *portfolio*, e nem sempre as que existem foram as mais significativas do ponto de vista da eficácia do processo. Acreditamos que venham a ser a melhor maneira dos docentes demonstrarem as suas competências, desde que a sua construção seja importante para o professor e, desse modo, constitua um "acto voluntário e genuíno, para que um sentimento de autoria seja gerado. Cada entrada do portfolio abre uma janela para aquilo que ele e os seus alunos realmente fazem, e compete a cada um seleccionar as suas janelas." (Martins, 2008).

Com a intenção de dar um contributo para a clarificação do processo de utilização do portfolio na avaliação de desempenho, foi elaborado o documento intitulado "Guião de auto-regulação do portfolio de desempenho docente", apresentado em anexo, distribuído aos formandos que frequentaram a acção "A Prática da Avaliação no Desempenho Profissional" em Barcelos, Póvoa de Varzim, Vila do Conde e Vila Nova de Famalicão. Incluo-o aqui por me parecer que o documento poderá ser útil a mais professores e ajudar a clarificar algumas ideias que ainda prevalecem acerca de porttfolio de desempenho profissional.

Referências Bibliográficas

Brito, Catarina & Pinheiro, Eduardo (2008), *Portfolio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem*. In Vieira, Flávia (Org.). Cadernos 5, Julho de 2008 Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, Braga, Universidade do Minho

Martins, Ana Maria (2008), *O papel do portfolio reflexivo na (auto-)avaliação do desempenho do professor*. In Vieira, Flávia (Org.). Cadernos 5, Julho de 2008 Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, Braga, Universidade do Minho

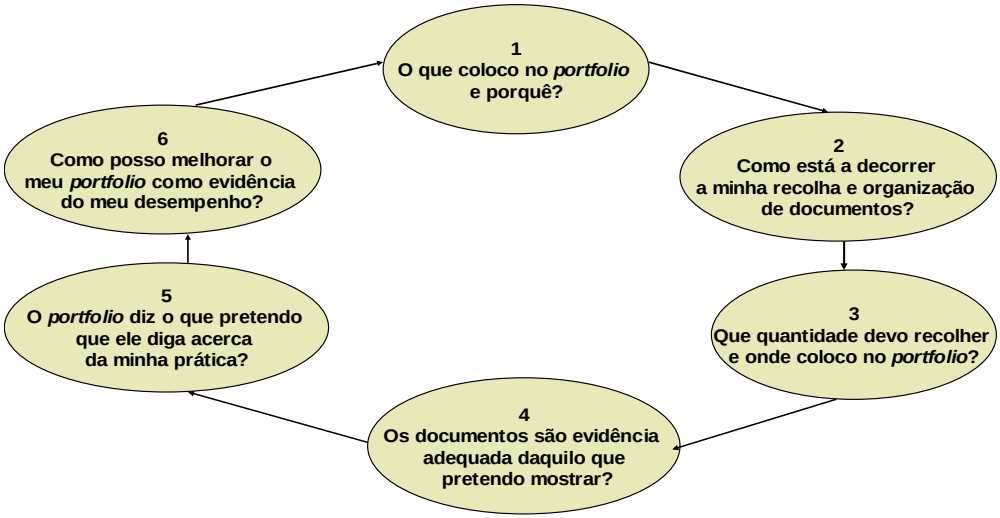
Seldin, P (1997). *The teaching portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. (second edition). Bolton. Anker Publishing Company, Inc.

ANEXO

"GUIÃO DE AUTO-REGULAÇÃO DO *PORTFOLIO* DE DESEMPENHO DOCENTE"
CURSO DE FORMAÇÃO
Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário
Acção 6: "A Prática da Avaliação no Desempenho Profissional"
Formadores: Ana Maria Martins, Catarina Brito, Eduardo Pinheiro
Rede Litoral Norte

Desenvolvimento de *portfolios*

Ciclo de investigação-acção



"A contínua recolha e selecção de artefactos para incluir e/ou retirar do portfolio (para demonstrar conhecimento, competências e características pessoais do candidato) é, em essência um tipo pessoal de investigação-acção que envolve auto-avaliação e avaliação contínuas. Durante o desenvolvimento de portfolios (…) o candidato está constantemente à procura de exemplos reais da sua prática." (Johnson, Mims-Cox & Doyle-Nichols, 2006:21)

Guião de auto-regulação do *portfolio* de desempenho docente

Este guião pode ser utilizado para facilitar a auto-regulação e permitir ao seu autor analisar o seu *portfolio* e efectuar eventuais reformulações. Pode, igualmente, servir de apoio à observação e análise por parte do avaliador nas reuniões com o avaliado.

Questões introdutórias:

O *portfolio* contém:

- os elementos de identificação essenciais;
- índice;
- nota introdutória;
- os elementos definidos pela escola;
- a lista dos meu objectivos individuais para este ano lectivo/período de avaliação?

Questões globais:

Como evidenciei o meu desempenho quanto às quatro dimensões:
• profissional, social e ética; • desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; • participação na escola e de relação com a comunidade; • desenvolvimento profissional ao longo da vida?

Questões específicas:

Que textos escrevi e que documento(s) incluí para demonstrar a qualidade da:

- Preparação e organização das actividades lectivas;
- Realização das actividades lectivas;
- Relação pedagógica com os alunos;
- Avaliação das aprendizagens;
- Avaliação do desempenho docente[52]?

Essa selecção é suficiente e representativa?

As legendas que escrevi a acompanhar cada documento transformam-nos em evidência adequada do que pretendo demonstrar?

[52] Apenas para avaliadores.

Que textos escrevi e que documento(s) incluí para demonstrar a qualidade do meu desempenho, grau de envolvimento ou de cumprimento dos meus objectivos individuais referentes a:

- Serviço lectivo
- Melhoria dos resultados escolares;
- Redução do abandono escolar[53];
- Prestação de apoio à aprendizagem dos alunos;
- Participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão[54];
- Relação com a comunidade;
- Formação contínua;
- Participação e dinamização de projectos/actividades do PEE/PAA/PCT;
- Participação e dinamização de outros projectos/actividades extra curriculares[55]?
- Participação e dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa[56];
- Funções de coordenação[57]?

Questões finais

- Forneci respostas adequadas às questões da Ficha de auto-avaliação? Proporcionei explicitação eficaz acerca do meu contributo para o cumprimento dos meus objectivos individuais?
- Apresentei elementos claros e fiáveis acerca dos resultados do progresso dos meus alunos?
- Fui selectivo?
- Diz o que pretendo que ele diga acerca do meu desempenho este ano/período de avaliação? Estou satisfeito com o resultado?
- Como posso melhorá-lo para que ele espelhe, de forma representativa, o meu desempenho?
- Gosto da forma como está organizado?
- Faço uma avaliação crítica no final?
- …

[53] Nos casos em que a situação se verifique.

[54] Apenas para os docentes que participaram neste tipo de estruturas (Directores de Turma; Coordenadores de Departamento/Directores de Turma/ …; elementos do Conselho Pedagógico/…;…).

[55] Apenas para os docentes que participaram/dinamizaram outros projectos/actividades.

[56] Apenas para os docentes que participaram/dinamizaram este tipo de projectos.

[57] Apenas para os coordenadores.

O PORTEFÓLIO E O DESEMPENHO DOCENTE: UMA POSSÍVEL ESTRATÉGIA DE AUTO-AVALIAÇÃO E DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Paula Vieira da Silva
Escola Básica 2,3 de Real/CiEd-UMinho

A avaliação do desempenho docente, tal como está consagrada no Estatuto da Carreira Docente (ECD), "visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência". Por conseguinte, ela deve "contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente; detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; diferenciar e premiar os melhores profissionais; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade" (artigo 40.º, pontos 2 e 3 do Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro).

Notas sobre o desenvolvimento profissional dos professores

A relevância dada, pelo ECD, ao desenvolvimento profissional dos docentes é congruente, se, meu ponto de vista, com alguns dos aspectos assinalados por Carlos Marcelo quando escreve que "estamos longe dos momentos nos quais se pensava que o conjunto de conhecimentos adquiridos na formação inicial dos professores, unido ao valor da experiência como fonte de aprendizagem, podia ser suficiente para exercer o trabalho de professor". E acrescenta: "As vertiginosas mudanças que se estão produzindo nas nossas sociedades induzem-nos a crer que o desenvolvimento profissional, longe de ser uma questão voluntarista e casual, converteu-se numa necessidade de qualquer profissional, incluindo os docentes" (Marcelo, 2009, p. 43). Por seu lado, Pérez Gómez refere que, "desde há alguns anos, e cada dia com maior intensidade, as atenções

estão viradas para o professor, enquanto profissional responsável pela natureza e qualidade do quotidiano educativo na sala de aula e na escola" (p. 95). No entanto, ao chamar a atenção para a necessidade de ponderar outros aspectos que afectam a acção dos professores, acrescenta: "qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito das 'estruturadas tarefas académicas' ou no âmbito da 'estrutura de participação social', é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na selecção dos meios" (Pérez Gómez, 1997, p. 96). Tendo em consideração que o ensino, devido a estes múltiplos factores, se tornou um processo complexo, é preciso " ter em atenção todos os elementos centrais das várias tradições: a representação das disciplinas, o pensamento e compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as consequências sociais e os contextos do ensino" (Zeichner, 1993, p. 25). Bredeson (2002), citado por Marcelo (2009, p. 45), define o desenvolvimento profissional como "oportunidades de aprendizagem que promovem nos professores capacidades criativas e reflexivas que lhes permitam melhorar a sua prática". O autor enfatiza a ideia de que o desenvolvimento profissional é essencialmente aprendizagem, devendo criar "oportunidades aos professores para transferir as novas aprendizagens (conhecimentos e habilidades) para as situações da prática, de forma que dêem resposta às solicitações do trabalho diário" (idem, ibidem, p.45). Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos professores não pode ser um processo isolado, uma vez que recebe influências de diversa natureza, sendo estas formais e informais, e dependentes do contexto onde este desenvolvimento se processa. Estas influências afectam os professores tanto ao nível pessoal, como profissional e organizativo. A este respeito Kelchtermans (2004, citado por Marcelo, 2009, p. 46) define o "desenvolvimento profissional docente como um processo de aprendizagem que resulta da interacção significativa com o contexto (espaço e tempo) e que eventualmente conduz a mudanças na prática profissional dos docentes (acções) e no seu pensamento sobre essa prática".

Aceitando o facto de que o desenvolvimento profissional implica interacções com o contexto, então as condições de trabalho podem, de certa forma, influenciá-lo, promovê-lo ou inibi-lo. O desenvolvimento profissional, por outro lado, também está condicionado pelas crenças dos professores. Estas crenças "actuam como um filtro do conhecimento e orientam a conduta; [por isso] o desenvolvimento profissional não pode

deixar de abordar a análise das crenças, experiências e hábitos dos docentes" (Marcelo, 2009, p. 51). Este autor, baseando-se em diferentes estudos, refere ainda que muitos "investigadores concluem que as possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem aumentam quando os professores questionam de forma colectiva rotinas de ensino que demonstram não ser eficazes, examinam novas concepções de ensino e aprendizagem, encontram formas de responder às diferenças e aos conflitos, e implicam-se activamente no seu desenvolvimento profissional". E acrescenta: "os programas [de desenvolvimento profissional] com êxito, são aqueles que incluem actividades que estimulam os professores a 'abrir' as suas práticas, de forma a poderem receber uma retroalimentação da parte dos seus colegas" (idem, ibidem, pp. 54-55).

O desenvolvimento profissional, tal como foi abordado anteriormente, pressupõe o questionamento das práticas, tantas vezes enraizadas ao longo de vários anos de docência, devendo haver um empenhamento de cada docente neste processo para que aconteça uma efectiva melhoria. Desta forma, a reflexão sobre a prática docente deve ser um acto constante que cada um de nós deve exercer. Zeichner (1993) diz-nos que a "reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor" (p.16). Por sua vez, na opinião de Angel Pérez Gómez (1997), "a actividade profissional (prática) do professor [é] uma actividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de carácter técnico" (p. 96).

Zeichner (1993), analisando o trabalho de Dewey, diz que este autor define três atitudes necessárias para a acção reflexiva: a "abertura de espírito" que se refere ao "desejo activo de ouvir mais do que uma opinião, de atender a possíveis alternativas e de admitir a possibilidade de erro"; a responsabilidade, que "implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção"; e a sinceridade. No entanto, não se pode deixar de referir a existência de "numerosas limitações institucionais, tais como a falta de tempo, alunos a mais e a pressão para se cumprir um dado currículo num determinado período de tempo, que moldam e limitam as acções dos professores". (pp.18-19). Para os que aceitam a concepção de professor como prático reflexivo, os professores são "líderes que podem aprender com os outros". Zeichner (1997) acrescenta dizendo que "a reflexão é um processo que ocorre *antes* e *depois* da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas

in loco. (…) Os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na acção como sobre ela" (idem, ibidem, p. 20).

Idália Sá-Chaves (2000) diz-nos que "a reflexão constitui uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão […], quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de autodistanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito operante no quadro da acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro, já, da meta-reflexão" (p. 14). Assim, a reflexão dos docentes sobre a sua prática é imprescindível para o desenvolvimento profissional de cada um. E, por seu lado, o desenvolvimento profissional, na opinião de Marcelo (2009), "deveria incluir a sua própria avaliação, utilizando para esse efeito diferentes recursos: portefólios, observações de professores, avaliação de companheiros (...)" (p. 51).

O Portefólio e a avaliação dos professores

O portefólio, atrás referido por Carlos Marcelo, tanto pode ser considerado um recurso de avaliação, como uma estratégia pedagógica que facilita a auto-avaliação e a avaliação do desempenho. O portefólio poderá reunir uma compilação de documentos, susceptíveis de avaliação externa e de auto-avaliação reflexiva e autónoma. Aliás, os portefólios, tal como outras estratégias pedagógicas de avaliação, podem utilizar-se para uma variedade de objectivos. Por exemplo, P. Black (1998) "distingue entre objectivos formativos, sumativos e os que visam a prestação de contas" (autores citados por klenowski, 2005, p. 21). Para esta autora, "o trabalho com portefólios pode cumprir todos os propósitos avaliativos", sendo que cada um deles "exige tipos distintos de processos de recolha e selecção de evidências", que incluem, entre outros, a "auto-avaliação crítica, a reflexão e a metacognição" (cf. klenowski, 2005, p. 22). Na opinião de uma outra autora, "o portefólio do professor é, por vezes, descrito como um mecanismo e espaço para reflexão sobre o tipo de ensino que o seu autor pratica, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Outras vezes, é considerado como um lugar onde o professor resume os sucessos alcançados, demonstra as suas competências em diversas áreas e fornece exemplos de materiais utilizados nas diferentes experiências e contextos educativos da sua vivência profissional" (Martins, 2008, p. 103). A autora denomina o primeiro de "portefólio formativo" e o segundo de

"portefólio sumativo". Nos dois casos, "o professor é o principal agente da sua avaliação", quer se trate de se auto-regular, reflectindo sobre as suas práticas, quer se trate de evidenciar as suas competências (Martins, 2008, p. 104). Por sua vez, Sá-Chaves refere que é "fundamental definir previamente quais os objectivos que presidem à construção do *portefólio*, pois deles dependem, quer as estratégias que sustentam esses mesmos objectivos, quer o modelo interno da sua organização, quer ainda a natureza dos recursos e dos registos a incluir e, naturalmente, a reflexão que sobre eles se venha a fazer" (Sá-Chaves, 2000, p. 30).

As recentes alterações que foram feitas na avaliação dos docentes em Portugal implicam a necessidade de os professores demonstrarem evidências do seu desempenho e, neste caso, o portefólio pode ser uma estratégia pedagógica privilegiada para o conseguir, assim como pode ser um excelente instrumento potenciador do desenvolvimento da autonomia profissional. É certamente neste sentido que Sá-Chaves (2000) afirma que "a um objectivo final de julgamento com vista à classificação […] contrapõe-se nos *portefólios* um objectivo permanente de carácter formativo" (p. 21). Alguns autores vai ainda mais longe ao propor, por exemplo, que "a avaliação formativa (e, mais recentemente, outras formas de avaliação como a *avaliação autêntica* e os *portfólios*) podem ser instrumentos fundamentais de processos emancipatórios" (Afonso, 2005, p. 25).

Idália Sá-Chaves, considerando as especificidades da formação inicial de professores refere que o portefólio, enquanto estratégia de avaliação, contribui para:

> "Promover o desenvolvimento reflexivo dos praticantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo; estimular o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença; estruturar a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal; fundamentar os processos de reflexão para, na e sobre a acção, quer na dimensão pessoal, quer profissional; garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em feedback entre membros das comunidades de aprendizagem; estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicitação, através de vários tipos de narrativa; contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a acção, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual; permitir a regulação em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento

> progressivo da autonomia e da identidade; facilitar os processos de auto e hetero-avaliação, através da compreensão atempada dos processos (Sá-Chaves, 2000, p. 10).

O processo de avaliação do desempenho dos professores portugueses inclui a realização de uma auto-avaliação no final de cada ciclo de avaliação. Esta auto-avaliação deve ter em conta "os objectivos alcançados na sua prática profissional, na qual identificará a formação contínua realizada" (cf. artigo 44.º, ponto 1, alínea c, do Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro). Para realizar a sua auto-avaliação o professor deverá seleccionar as evidências, recolhidas ao longo de um ciclo de avaliação, que lhe permitam demonstrar a consecução dos objectivos definidos no início desse ciclo. Como refere uma autora, a selecção das evidências a serem incluídas num portefólio deve ser "feita por meio de auto-avaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção" (Villas Boas, 2005, p. 39). O próprio ECD refere que "a classificação dos parâmetros definidos para a avaliação do desempenho deve atender a múltiplas fontes de dados através da recolha, durante o ano escolar, de todos os elementos relevantes de natureza informativa, designadamente: Relatórios certificativos de aproveitamento em acções de formação; Auto-avaliação; Observação de aulas; Análise de instrumentos de gestão curricular; Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados; Instrumentos de avaliação pedagógica; Planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos (cf. artigo 45.º, ponto 3 do Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro). Estes dados podem ser compilados num portefólio facilitando desta forma a auto-avaliação do docente, assim como a avaliação feita pelos avaliadores.

Villas Boas apresenta algumas contribuições trazidas pela construção do portefólio:

> "[…] visão ampliada de avaliação; vivência de avaliação processual e diferente da que eles conheciam e praticavam em suas salas de aula; registro do amadurecimento pedagógico; o constante "pensar" sobre a acção; inovação em termos de avaliação; ampliação da compreensão de trabalho pedagógico; mudança do olhar sobre a avaliação; a prática da auto-avaliação; desenvolvimento da capacidade de pesquisa e leitura de materiais diversos; reflexão sobre os aspectos que precisavam ser melhorados; estabelecimento de relação com sua prática pedagógica; reflexão sobre temas do curso; busca de perspectiva de avaliação menos punitiva; construção da autonomia intelectual; troca de experiências; desenvolvimento da criticidade, sem medo de expressar-se; geração de produção escrita dos professores-alunos e de auto-organização de ideias; reflexão sobre a relação entre objectivos e avaliação na educação; aprimoramento da prática pedagógica por meio da reflexão que o portfólio desencadeia" (Villas Boas, 2005, p. 142).

Também Sá-Chaves enfatiza que a utilização desta estratégia de avaliação tem potencial para fomentar o desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica da auto-avaliação, da metacognição e da auto-regulação (cf. Sá-Chaves, 2000, p. 20). Quanto à metacognição, convém lembrar o autor (Flavell) que cunhou originariamente este conceito e que o concebeu como sendo a "cognição sobre a cognição". Mais concretamente, a metacognição refere-se ao conhecimento sobre os próprios processos cognitivos, envolvendo por isso "monitoramento ativo dos processos de pensamento, regulando-os e orquestrando-os para alcançar determinado objetivo" (cf. Flavell citado por Davis, Nunes & Nunes, 2005, p. 211-212). Na esteira deste e de outros especialistas, estes autores acrescentam que a metacognição "é aspecto central de uma cultura de pensamento, uma vez que é por seu intermédio que se podem construir conhecimentos e habilidades que tenham maior possibilidade de sucesso e de transferência; aprender estratégias de solução de problemas que sejam passíveis de auto-regulação; adquirir autonomia na gestão das tarefas e nas aprendizagens, auto-regulando-se e se auto-ajudando; construir uma auto-imagem de aprendiz produtivo e, com isso, obter motivação para aprender" (Davis, Nunes & Nunes, 2005, p. 212). É esta imagem muito acertiva de "aprendiz produtivo" que me parece ser muito congruente com a perspectiva de Klenowski (2005) quando considera que a metacognição "implica reflectir sobre o nosso próprio pensamento ou conhecimento, sobre a nossa aprendizagem, assim como sobre nós mesmos enquanto aprendizes" (p. 46).

Villas Boas (2005, p. 46) refere que "a teoria da metacognição focaliza os aspectos do pensar que contribuem para a formação da consciência e da compreensão", sendo cada sujeito o próprio regulador e "agente do seu próprio pensar". E acrescenta ainda que "a auto-apreciação e auto-administração da cognição são consideradas características fundamentais da metacognição. A primeira se refere aos […] pensamentos da pessoa sobre seu conhecimento e suas habilidades, seus estados afetivos acerca de seu conhecimento, suas habilidades, sua motivação e suas características como aprendiz. A auto-administração diz respeito ao pensar sobre o pensar em ação, o que ajuda a pessoa a organizar os aspectos para resolver problemas" (Villas Boas, 2005, p. 41). Em síntese, muitos outros autores são unânimes em afirmar que a auto-avaliação, nomeadamente através dos portefólios, pode ser uma actividade metacognitiva.

Como refere também L. Santos (2002), "a auto-avaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da actividade cognitiva. […] É um olhar crítico consciente sobre o que faz, enquanto se faz" (Santos, 2002, p. 79) Não se trata de ver o portefólio apenas como mais "uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e de tomar decisões" (Villas Boas, 2005, p. 47). Mais do que isso, através do portefólio, é também possível procurar uma prática educativa que estimule a capacidade metacognitiva, a reflexão crítica sobre o conhecimento e o mundo, o exercício da auto-avaliação, a participação, a solidariedade (desde logo, entre os próprios pares), a justiça, a busca autónoma em direcção a um maior crescimento pessoal, moral, cognitivo, entre muitos outros aspectos (cf. Vieira da Silva, 2007).

Não é certamente por acaso que Flávia Vieira, na sequência de alguns trabalhos de investigação sobre pedagogia universitária, procura "problematizar o potencial transformador e emancipatório do portefólio", propondo um quadro interpretativo baseado nos seguintes princípios: "intencionalidade"; "transparência"; "coerência"; "relevância"; "reflexividade"; "democraticidade"; "autodirecção" e "criatividade/inovação" (Vieira, 2006, pp. 10-11). Mas este é um tópico que poderei talvez desenvolver numa próxima oportunidade.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A. J. (2005). "Ainda há lugar para uma avaliação emancipatória?", in Regina Garcia; Edwiges Zaccur; Irene Giambiagi (orgs.). *Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos.* Rio de Janeiro: DP&A, pp. 11-27.

GÓMEZ, A. P. (1997). "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo". In António Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el Aprendizaje y la Evaluación: Processos y principios*. Madrid: Narcea.

MARCELO, C. (2009). *La evaluacion del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad*. Revista Brasileira de Formação de Professores, vol. 1, n.º 1, pp. 43-70.

MARTINS, A. M. (2008). "O papel do portfolio reflexivo na (auto-)avaliação do desempenho do professor". In Flávia Vieira (Org.). Cadernos *5: Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Universidade do Minho.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfolios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANTOS, L. (2002). "Auto-avaliação reguladora: porquê, o quê e como?", in Paulo Abrantes & Filomena Araújo (coord.). *Avaliação das Aprendizagens: Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 77-84.

VIEIRA DA SILVA, P. M. (2007). Aprendizagens, Competências e Avaliação: Usos do Portefólio no 2º ciclo do Ensino Básico em Matemática. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).

VILLAS BOAS, Benigna (2005). *Portfólio, Avaliação de Trabalho Pedagógico*. Campinas: Papirus.

ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO PESSOAL DOCENTE

OPERACIONALIZAÇÃO DO MODELO

Natércia Neves
Escola Secundária Cacilhas -Tejo

O modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) agrega, por um lado, a perspectiva da organização nacional do sistema educativo e, por outro lado, o contexto próprio de cada escola, enquanto organização educativa autónoma.

O modelo articula estas duas vertentes no pressuposto que os resultados da Avaliação do Desempenho Docente implicarão melhorias no Sistema Educativo:

1. Na vertente nacional, a avaliação do desempenho docente possibilitará a obtenção de informações relevantes, que permitirão mudanças significativas na prática lectiva tendentes a melhorar as aprendizagens dos alunos (foco de todo o sistema) e, com elas, alguns indicadores de educação, como as taxas relativas aos resultados e abandono escolares;

2. Na vertente do contexto de escola:

- A avaliação do desempenho docente propícia a reflexão colaborativa das informações recolhidas no processo, ao nível da prática lectiva e não lectiva e a introdução de mudanças que levem à melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos;

- Promove o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, pelas implicações que tem na carreira, tornando-o num profissional mais crítico e reflexivo e melhor gestor do seu percurso.

Este modelo de ADD implica um processo cuja centralidade esteja na identidade escolar enquadrado por referências/ normas de âmbito nacional e local. Para tal é necessário definir um conjunto de referenciais que incorporem este modelo de ADD e individualizem o processo em cada escola.

Analisemos, então, alguns elementos estruturantes do modelo ADD:

A. REFERENCIAL

A construção de um referencial de escola constitui o primeiro e fundamental passo na organização do processo ADD no contexto da escola

- Projecto Educativo de Escola

  ⇩

  Plano Anual de Actividades

  (Projecto Curricular de Turma)
  (opcional)

  OBJECTIVOS / METAS

- Indicadores de Medida

  Nacionais (Resultados das aprendizagens e abandono escolar);

  Local / Escola (os que a escola entender necessários de acordo com o seu Projecto Educativo, implícita ou explicitamente incluídos)

- Incorporação / Construção do Quadro de Referências de Escola

Objectivos do PEE	Que objectivos se reflectem na actividade docente?
Metas do PEE	Que metas implicam actividade docente?
Plano Anual de Actividades	Relacionar as actividades inscritas com os Objectivos e Metas do PEE, Indicadores de Educação e com os produtos esperados Objectivos/Metas/ Indicadores ⇩ Actividades ⇩ Produto
Indicadores de Educação	Calculo das taxas de escola. Determinação das causas e contexto que as justificam. Determinação das metas e acções a desenvolver e dos recursos que lhes vão ser imputados.
Projecto Curricular de Turma (opcional)	Que tipo de objectivos e de actividades podem ser consideradas na definição dos objectivos individuais?

B. Conceitos Nucleares

B.1 Indicadores de Medida

Indicadores da educação são índices que permitem equacionar juízos de valor sobre aspectos essenciais do funcionamento do sistema educativo:

Estas características são mensuráveis;

Recaem sobre «aspectos essenciais» que, sem procurar a sua descrição pormenorizada, visam fazer um resumo da situação actual (Nuttal, 1989);

Devem reflectir certos aspectos da qualidade da escolarização (estatísticas estabelecidas em relação a um ponto ou norma de referência sobre a base da qual é possível formular um juízo de valor (pp93, Melhorar a Eficácia nas Escolas, J. Scheerens).

Exemplo de indicadores de Processo:

Participação da Comunidade;	Ambiente disciplinado e seguro;
Recursos Financeiros e Humanos;	Utilização eficaz do tempo;
Estratégia orientada para os resultados;	Possibilidade de aprendizagem;
Direcção Pedagógica;	Avaliação da progressão dos alunos;
Continuidade e consenso entre os docentes;	Notação da qualidade de ensino.

B.2 Desempenho

Considerando que desempenho profissional é o comportamento e o conjunto de atitudes de um indivíduo no contexto de uma situação profissional específica para a obtenção de um resultado esperado, o desempenho docente corresponde ao contributo de cada professor, expresso pelas suas acções no quadro do plano de actividades da escola, para a concretização dos resultados/ produtos esperados ao nível das metas do Projecto Educativo.

O desempenho docente corresponde, assim, às acções desenvolvidas pelo professor no âmbito do serviço que lhe é atribuído, para que a Escola alcance os resultados esperados.

O desempenho profissional de um professor é, em si, complexo e múltiplo, desenvolvendo-se em áreas distintas mesmo que complementares entre si, envolvendo vários actores com diferentes tipo e grau de intervenção, o que não permite ao professor o controlo absoluto dessas mesmas acções.

Não há, no quadro dos contextos diferenciados de cada escola, padrões universais de desempenho.

Estas são as grandes dificuldades a ter em conta na organização do processo de ADD.

- Que desempenhos espera a escola dos seus professores?
- Que perfis de competências e níveis de desempenho são os adequados e desejáveis nesse contexto?
- Sabem os professores, com rigor e clareza, o que a escola espera deles?
- Que resultados a escola pretende alcançar?
- Que contributos individuais e colectivos são necessários?
- Qual o papel de cada um no esquema organizacional da escola?
- Que esforço está disposto, cada professor, a colocar no desenvolvimento das tarefas necessárias para que a escola alcance as suas metas?
- Que objectivos individuais podem ser formulados e aceites nesta lógica?

Criar um quadro referencial sobre o desempenho docente é requisito para um entendimento individual e colectivo sobre a organização do processo ADD na Escola e o papel de cada um dos intervenientes.

B.3 Referenciais para a Formulação dos Objectivos Individuais

O **Projecto Educativo** constitui o elemento central e estruturante já que corresponde ao instrumento de definição estratégica da política de Escola, definida a partir dos indicadores de Escola e apontando as metas a alcançar no decurso da sua vigência, concretizados e operacionalizados anualmente nos respectivos **Planos Anuais de Actividades** da Escola.

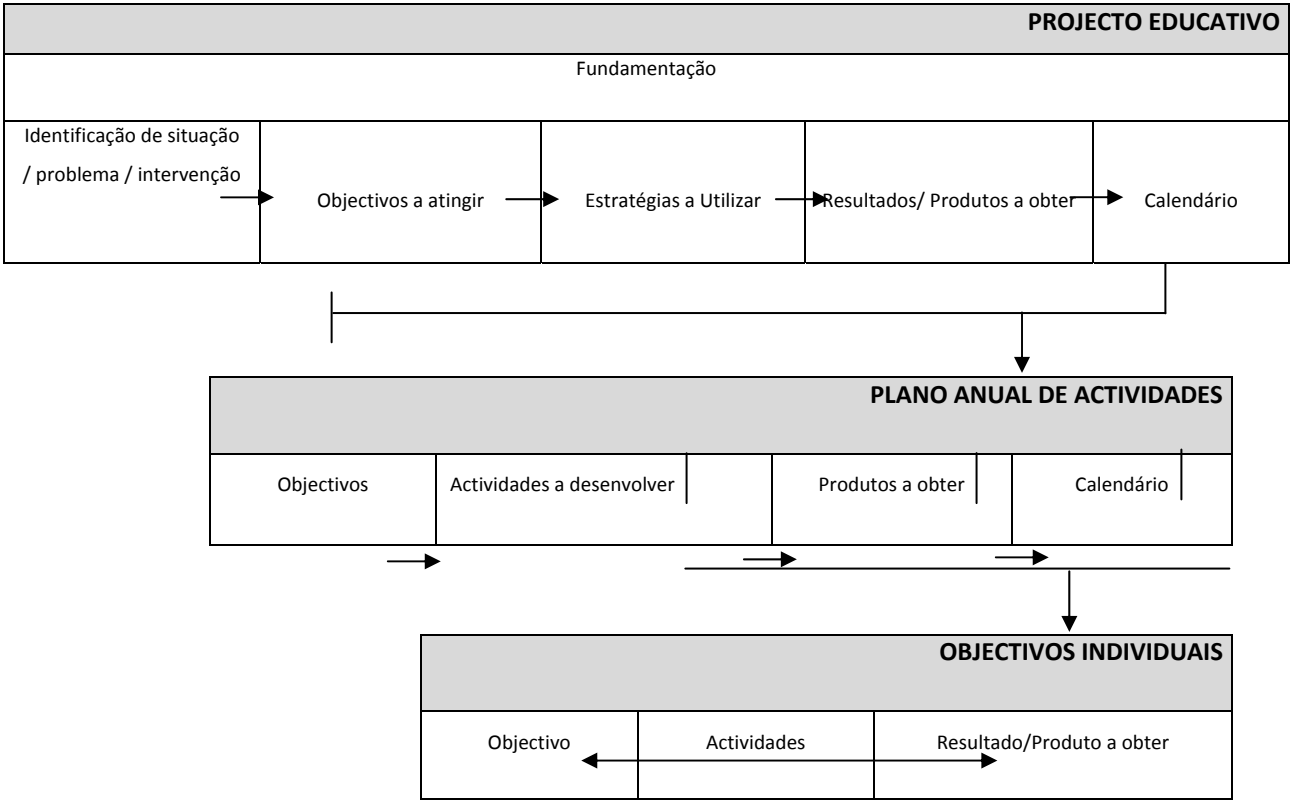
Neste quadro colocam-se as seguintes questões:

- Está o Projecto Educativo construído de modo a obter-se com clareza, não só uma visão estratégica da Escola, mas também o modo de a concretizar e aquilo que se espera obter com a sua concretização?

- Como se encontra operacionalizado o Projecto Educativo na estrutura do Plano Anual de Actividades?

- Há indicadores / referências claras dos contributos que se esperam obter dos professores que permitam a concretização das metas de Escola?

Esquema Conceptual da Estrutura e da Relação: Projecto Educativo – Plano Anual de Actividades – Objectivos Individuais



B.4 Objectivos Individuais

Entendidos como os resultados que a Escola pretende que cada professor atinja, num determinado período de tempo (normalmente um ano lectivo, relacionado com o Plano Anual de Actividades) de modo a promover a qualidade do serviço prestado no quadro do seu Projecto Educativo, de modo a comprometer o professor e a Escola, com a melhoria do seu desempenho.

A formulação dos Objectivos Individuais deve corresponder a um esquema simples, de fácil comunicação e igualmente entendível pelos diferentes intervenientes no processo ADD (professores avaliados, professores avaliadores, direcção executiva, outros).

4.1 Formulação de Objectivos Individuais

Os Objectivos Individuais devem ser formulados de tal modo que:

- Estejam claramente relacionados com os referenciais da Escola (Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular de Turma);
- Concretizem os resultados esperados com as acções a levar a cabo (específicos);
- Identifiquem-se com os principais resultados que o professor espera alcançar com as suas actividades (número restrito)
- Fixem o tempo da sua concretização;
- Sejam concretizáveis, objectiva e realisticamente, tendo em conta os recursos disponíveis;
- Permitam as adaptações necessárias no desenvolvimento das acções previstas;
- Permitam a verificação do seu grau de cumprimento, pela comparação entre o resultado previsto e o resultado alcançado.

4.2 Exemplos de Formulação de Objectivos Individuais

1.

Meta do Projecto Educativo	Plano Anual de Actividades (ano 1)	Objectivo Individual	Parâmetro em que se insere
Envolver 70 a 75% dos encarregados de educação nas decisões do desenvolvimento curricular dos seus educandos	Realizar 1 Conselho de Turma alargado (Professores e Encarregados de Educação) no início de cada período para discutir e aprovar o Plano de Desenvolvimento e Articulação Curricular (PDAC), nas turmas do 1º, 5º e 7º ano	**Professor D.T.** Criar e manter um fórum na área da turma da plataforma da escola, para que professores e encarregados de educação acompanhem o desenvolvimento do PDAC, respondendo, semanalmente no horário, da DT às questões colocadas. **Professor não DT** Propor e dinamizar um projecto de intervenção ao nível do PDAC das turmas do 5º ano que aumente a articulação curricular, pelo envolvimento dos professores, pelo menos, 4 disciplinas.	**C**

2.

Objectivo Individual	Estratégia			Produto	Avaliação	Parâmetro em que se insere
	Acções a desenvolver	Recursos necessários	Calendário	Previsto		
Integrar as aprendizagens realizadas no âmbito de Visitas de Estudo com a comunidade envolvente	Reconhecer, listar e publicitar as organizações da comunidade Estabelecer protocolos com, pelo menos, 3 organizações comunitárias Construir três roteiros de visitas de estudo que integrem o conhecimento e visita de cada uma das organizações	Lista de organizações Acesso à plataforma da escola, para divulgação Aprovação da escola para o estabelecimento dos protocolos	1º Período Janeiro	**Realização de uma visita de estudo por turma entre Fevereiro e Abril a, pelo menos, uma das organizações**	Avaliação feita pelos: Alunos Organizações Auto-avaliação	**D**

4.3 Plano Individual de Desenvolvimento Profissional

De acordo com a anterior perspectiva, há a referir a relevância que pode assumir a construção de um Plano Individual de Desenvolvimento Profissional como instrumento pessoal para gerir a carreira e a melhoria do desempenho profissional:

PLANO INDIVIDUAL DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (PIDP)

Nome:_____

Escola:_____

Estratégia							
Objectivo Individual	**Parâmetro em que se insere**	**Acções a desenvolver**	**Recursos necessários**	**Calendário**	**Produto**	**Avaliação**	**Registo das evidências**

C. Objecto de Avaliação – o desempenho docente

Tomando em consideração os Decretos - Lei nº 240 e 241 de 30 de Agosto de 2001 é possível definir as competências que integram as 4 dimensões da actividade docente: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e de relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Por outro lado, a actividade docente estrutura-se em duas componentes: lectiva e não lectiva.

Que competências espera a escola dos seus professores para o desenvolvimento de uma acção de qualidade no âmbito das componentes lectivas e não lectivas?

Que desempenhos são expectáveis para a concretização dos seus objectivos e para garantir a qualidade da sua actuação?

C.1 Componente Científico - Pedagógica (Prática Lectiva)

O núcleo central da prática lectiva corresponde à aprendizagem dos alunos. A função de que falámos poderia resumir-se, de forma simplista, a: «o que faz o professor para levar os alunos a aprenderem? como faz? com que resultados?».

Que desempenhos são desejados e esperados de modo a que os alunos possam tirar o máximo rendimento do processo de aprendizagem?

Qual a estrutura organizativa da prática lectiva?

C.1.1. Estrutura Organizativa

Estrutura sequencial	O quê?	Como?
Preparação	Planificar: currículo – avaliação Adequar: estratégias – metodologias - recursos Articular: relação da disciplina no currículo Criar: situações de aprendizagem Elaborar: materiais didácticos – instrumentos de avaliação Etc.	Trabalho colaborativo de grupo disciplinar Trabalho individual
Realização	Comunicação Aplicação das estratégias / metodologias Eficácia das actividades / situações de aprendizagem Utilização dos recursos programados Técnicas de avaliação sistemática	Aula
Relação Pedagógica com os alunos	Clima Segurança Atenção Equidade	Aula
Avaliação das aprendizagens dos alunos	Planificação Construção dos instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa Utilização de técnicas / instrumentos de avaliação Utilização dos resultados da avaliação na regulação das aprendizagens	Trabalho colaborativo de grupos disciplinar / Trabalho individual Aula

C.1.2 Exemplo de construção de uma Planificação da Avaliação da Componente Científica – Pedagógica (exemplo de uma possível matriz de planificação - cada escola deve construir a matriz de acordo com o seu contexto) (os níveis de desempenho inscritos representam exemplos de construção) - (o nível de desempenho corresponde à verificação cumulativa dos seus elementos)

Parâmetro	Elementos Estruturantes/Indicadores	Níveis de Desempenho					Onde? Fonte de Informação	Como? Instrumento de Registo
		Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Insuficiente		
A	Planificação / Organização / Estratégias / Metodologias / Recursos	Planifica com correcção científico-pedagógica e didáctica com inovção. Organiza os conteúdos estabelecendo sempre a sua articulação com os saberes complementares. Define estratégias inovadoras. Programa com correcção a utilização de diversas metodologias. Planifica com correcção e inovação os recursos a utilizar				Não existem evidências que permitam concluir que planifica, organiza o trabalho de forma articulada, selecciona estratégias e metodologias coerentemente, nem planificação a utilização diversificada dos recursos disponíveis, de acordo com as orientações aprovadas pelo Departamento Curricular.	Dossier de Grupo / Auto avaliação - evidências	Lista de Verificação

B	Comunicação / Estratégias / Metodologias / Actividades / cursos / Avaliação						Aula	Grelha de Observação

C	Clima/ Segurança / Atenção / Equidade						Aula	Grelha de Observação
D	Planificação / Construção de instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa / Utilização de técnicas e instrumentos / Utilização dos resultados da avaliação na regulação das aprendizagens	Planifica, alinhando currículo e avaliação. Constrói com correcção técnica os instrumentos necessários. Adequa o tipo de instrumento de avaliação à informação pretendida. Utiliza correcta e sistematicamente os resultados da avaliação na regulação das aprendizagens	Inclui avaliação e instrumentos de avaliação na planificação. Constrói com correcção os instrumentos. Adequa os instrumentos. Utiliza resultados de avaliação na regulação das aprendizagens	Inclui a avaliação na planificação. Constrói com correcção a maioria dos instrumentos. Diversifica os instrumentos. Utiliza resultados de avaliação nas situações de aprendizagem	Não inclui a avaliação na planificação. Constrói com correcção a maioria dos instrumentos. Não diversifica os instrumentos. Utiliza pontualmente os resultados de avaliação em algumas situações de aprendizagem		Aula / Dossier de Grupo / Auto avaliação - evidências	Grelha de Observação / Lista de Verificação

C.1.3 Instrumentos de registo (exemplos)

ESCOLA _____

Avaliado: _____

Avaliador: _____

Data:

LISTA DE VERIFICAÇÃO

Parâmetro	Indicador	Sim
	Planifica com correcção científico-pedagógica e didáctica evidenciando inovação	
	Planifica com correcção científico-pedagógica e didáctica	
	Planifica com algumas incorrecções científico-pedagógicas e didácticas	
	Organiza os conteúdos estabelecendo sempre a sua articulação com os saberes complementares	
	Organiza os conteúdos estabelecendo articulação com outros saberes	
	Organiza os conteúdos de forma a articular coerentemente os vários passos da aula	
	Organiza os conteúdos nem sempre de forma articulada e coerente	
	Define estratégias inovadoras	
A	Selecciona estratégias diversificadas e ajustadas às características e às condições do ensino- aprendizagem requeridas	
	Selecciona as estratégias ajustando-as às características e às condições do ensino aprendizagem requeridas	
	Selecciona as estratégias ajustando-as pontualmente às características e às condições	
	Planifica com correcção e inovação os recursos a utilizar	
	Revela correcção e diversidade nos recursos planeados.	
	Planifica a utilização dos recursos disponíveis	

	Só pontualmente prevê a utilização dos recursos disponíveis	
	Não existem evidências que permitam concluir que planifica e organiza o trabalho de forma articulada, selecciona estratégias e metodologias coerentemente, planificando a utilização diversificada dos recursos disponíveis, de acordo com as orientações aprovadas pelo Departamento Curricular.	
	Planifica, alinhando currículo e avaliação.	
	Inclui avaliação e instrumentos de avaliação na planificação	
	Inclui a avaliação na planificação Utiliza resultados de avaliação nas situações de aprendizagem	
	Não inclui a avaliação na planificação	
	Constrói com correcção técnica os instrumentos necessários	

	Constrói com correcção os instrumentos	
	Constrói com correcção a maioria dos instrumentos	
	Constrói com incorrecção alguns dos instrumentos	
D	Adequa o tipo de instrumento de avaliação à informação pretendida	
	Adequa os instrumentos	
	Diversifica os instrumentos	
	Não diversifica os instrumentos	
	Utiliza correcta e sistematicamente os resultados da avaliação na regulação das aprendizagens	
	Utiliza resultados de avaliação na regulação das aprendizagens	
	Utiliza resultados de avaliação nas situações de aprendizagem	
	Utiliza pontualmente os resultados de avaliação em algumas situações de aprendizagem	
	Não evidência trabalho de planificação, adequação, correcção técnica e utilização sistemática de instrumentos de avaliação diversificados	

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Nome:_____ Data: / /

Ano:____ Turma:_____ Aula nº___ Sala: ____

Características dos alunos:

Conteúdo Programático

Aula enquadrável na planificação trabalhada em grupo

Recursos previstos

Metodologia / actividades

Avaliação

Outros elementos relevantes	

Elemento Estruturante	Desempenhos	Registo de Ocorrência
Comunicação	- Linguagem científica rigorosa - Clareza na comunicação - Linguagem adequada ao nível do grupo turma	
Adequação da estratégia/ actividades	- Estratégia adequada aos objectivos e/ou ao grupo turma - Actividades adequadas à estratégia - Adesão dos alunos às actividades - Obtenção de resultados positivos	
Utilização de actividades/ processos de avaliação	- Utilização de momentos / instrumentos de reflexão e/ou avaliação das aprendizagens - Utilização dos dados da avaliação na reformulação da aula	
Adequação e eficácia dos recursos utilizados	- Materiais adequados - Materiais diversificados - Utilização eficaz dos materiais na obtenção dos resultados	
Relação pedagógica	- Clima de entendimento - Clima de disciplina e segurança - Atenção às necessidades dos alunos	

Observações do avaliado:

Data:_____/_____/ _____ Assinatura:_____

Observações do avaliador:

Data:_____/_____/ _____ Assinatura:_____

C. 2 Componente Funcional

A componente funcional relaciona as actividades que o professor realiza com os objectivos da escola do ponto de vista organizacional. Refere-se, assim, aos produtos das actividades, permitindo a verificação do grau de cumprimento dos objectivos individuais.

C.2.1. Estrutura Organizativa

Estrutura	O quê?	Como?
Assiduidade e Cumprimento do Serviço Distribuído	Assiduidade Cumprimento do serviço lectivo, considerando compensações, permutas e preparação de aulas de substituição Apoio às aprendizagens dos alunos Cumprimento do serviço não lectivo Grau de cumprimento do(s) objectivo(s) Individual(ais) fixados	Registos de assiduidade Registos de aulas efectivas Registo do serviço não lectivo cumprido Registo da verificação do cumprimento do(s) objectivo(s) Auto-avaliação / evidências
Participação na vida da escola	Actividades desenvolvidas, de acordo com o serviço distribuído, no âmbito de: - Estruturas educativas; - Órgãos de gestão; - Projectos de escola/ turma inscritos no PAA e/ ou PCT Grau de cumprimento do(s) objectivo(s) Individual(ais) fixados	Registos normalizados de escola Relatórios Auto-avaliação / evidências
Participação em acções de formação	Formação contínua acreditada pelo CCFCP, com um mínimo de 25 horas nas áreas científico-didácticas, prioritárias definidas pela escola, promovidas pelo ME, TIC , outras que o Presidente do CE considere relevantes para o desenvolvimento profissional do docente	Certificados das acções apresentadas
Relação com a comunidade	Actividades que promovam a relação entre a escola e a comunidade Grau de cumprimento do(s) objectivo(s) Individual(ais) fixados	Relatórios Auto-avaliação / evidências
Avaliação dos outros Docentes	Planificação e organização Supervisão Rigor e Equidade Diferenciação	Registos da organização Relatórios Auto-avaliação / evidências
Coordenação do Departamento Curricular	Trabalho cooperativo Articulação com outras estruturas Dinamização e acompanhamento Avaliação ao trabalho do/no departamento Avaliação dos outros elementos do departamento	Registos normalizaddos Relatórios Avaliação dos outros elementos do departamento Auto-avaliação / evidências

C.2.2 Planificação da Avaliação da Componente Funcional - (exemplo de uma possível matriz de planificação - cada escola deve construir a matriz de acordo com o seu contexto) (os níveis de desempenho inscritos representam exemplos de construção) - (o nível de desempenho corresponde à verificação cumulativa dos seus elementos)

Parâmetro	Elementos Estruturantes/Indicadores	Níveis de Desempenho					Onde? Fonte de Informação	Como? Instrumento de Registo
		Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Insuficiente		
A	Assiduidade Cumprimento do Serviço lectivo Cumprimento do Serviço não lectivo Grau de cumprimento do objectivo individual	Cumprimento de 100% do serviço lectivo e totalidade das aulas previstas (incluindo compensações, permutas e preparação de aulas de substituição), cumprimento de 100% do serviço não lectivo e do objectivo individual a nível do apoio aos aluno					Mapas de Assiduidade Registos de assiduidade Registos de aulas efectivas Registo do serviço não lectivo cumprido Registo da verificação do cumprimento do(s) objectivo(s) Auto-avaliação / evidências	Registo de Avaliação
C	Actividades desenvolvidas, de acordo com o serviço distribuído, no âmbito: - estruturas educativas; - órgãos de gestão; - projectos de escola/ turma inscritos no PAA e/ ou PCT	Propõe, dinamiza e organiza actividades no âmbito do serviço distribuído, atingindo um grau de cumprimento do objectivo individual acima dos 90%						
D		Média das classificações das acções de formação validadas, com um mínimo de 25 horas/ ano, entre 9 e 10 valores	Média das classificações das acções de formação validadas, com um mínimo de 25 horas/ ano, entre 8 e 8,9 valores					

E	Actividades que promovam a relação entre a escola e a comunidade					Não apresenta evidências de ter desenvolvido actividades de relação com a comunidade		

Registo de Avaliação

Professor Avaliado: _____ Grupo de Recrutamento: _____; Situação Profissional: _____

Serviço lectivo – assiduidade	Faltas totais entre 01-09-2008 e -___/____/___	
	Faltas equiparadas a serviço lectivo	
	Cumprimento do serviço lectivo	
Empenho para a realização da totalidade das aulas previstas	Aulas Previstas	
	Aulas dadas (incluindo compensações, permutas e aulas de substituição preparadas)	
	% de aulas dadas	
Serviço não lectivo	Faltas	
	Cumprimento do serviço não lectivo	

Apoio às aprendizagens	Meta proposta no Objectivo Individual	
	Meta alcançada e evidenciada	
	Grau de cumprimento verificado	
Participação na vida do Agrupamento (estruturas educativas, cargos, funções, projectos, actividades,…)	Actividade realizada no âmbito do serviço distribuído	
	Intervenção na actividade / função/ estrutura/ órgão	
	Meta proposta no Objectivo Individual	
	Meta alcançada e evidenciada	
	Grau de cumprimento verificado	
Formação Contínua	Acção de Formação/ Duração / Classificação	
	Acção de Formação/ Duração / Classificação	
	Média das classificações	
Relação com a comunidade	Meta proposta no Objectivo Individual	
	Meta alcançada e evidenciada	
	Grau de cumprimento verificado	

Data: _____ O Avaliador:_____

Entrevista Individual – Comentários e posições
Data:_____/___/2009 O avaliado:_____ O avaliador:_____

D. Organização do Processo de Avaliação do Desempenho Docente

Fases Sequenciais	Descrição
Preparação	Constituição da CCAD Directrizes do processo ADD na escola: - Normas gerais; - Normas do contexto de escola; - Referenciais de escola; - Orientações quanto à formulação dos Objectivos Individuais; - Organização da recolha de informação; - Critérios de análise da informação – perfis de desempenho; - Critérios de análise para validação das menções de Insuficiente, Muito Bom e Excelente … Divulgação e explicitação de conceitos e normas entre todos os intervenientes Estabelecimento e divulgação da relação avaliados/ avaliador Calendário Fixação dos Objectivos Individuais
Desenvolvimento	Recolha de Informação – aplicação dos instrumentos de registo Ciclo da supervisão
Avaliação Final	Avaliado: preenchimento da ficha de Auto-avaliação Avaliadores: preenchimento das fichas de avaliação do Coordenador de Departamento e do Presidente do Conselho Executivo CCAD: conferência e validação das menções de Insuficiente, Muito Bom e Excelente Informação ao avaliado da proposta de classificação Avaliado: Entrevista Individual (a pedido do avaliado) Avaliadores (reunião conjunta): Classificação Final Período de Reclamação Período de Recurso

INDICADORES DE QUALIDADE PARA PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE EPISÓDIOS DE PODCASTS

João Batista Bottentuit
Clara Pereira Coutinho
Universidade do Minho

1.Introdução

A informação move o mundo, vivemos numa troca constante de dados. A mobilidade é uma realidade na vida das pessoas e processa-se a uma velocidade muito maior que há uns anos atrás, ou seja, são cada vez mais as pessoas que moram em pequenas cidades e trabalham (ou estudam) em grandes centros (e vice versa). Neste contexto surge a figura do trabalhador móvel, do trabalhador estudante, e de muitas outras actividades que se consubstanciam na constante movimentação dos seus agentes. Comum a todos é a necessidade que sentem em rentabilizar o tempo gasto durante as permanentes deslocações. Para preencher esta lacuna temos hoje à disposição diversas estratégias e tecnologias que permitem a gestão útil de um espaço de tempo, que de outra forma, seria desperdiçado.

O podcast surge como uma dessas alternativas na medida em que possibilita um acesso rápido e fácil à informação permitindo ao utilizador alternativas de formação personalizadas e móveis que perspectivam que, "O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre." (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007, s/p).

Para Primo (2005: p.17) o podcast "é um processo mediático que emerge a partir da publicação de arquivos áudio na Internet". Por ser uma tecnologia relativamente nova, com inúmeras possibilidades a serem exploradas, o termo continua ainda muito associado à disponibilização de programação musical que esteve na sua origem. De facto, o termo podcast resulta da soma das palavras Ipod (dispositivo de reprodução de áudio/ vídeo) e broadcast (método de transmissão ou distribuição de dados) e daí a conotação acima referida (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007). No entanto esta realidade está a mudar porque o podcast está a ser utilizado nos mais variados contextos, sejam eles no âmbito dos negócios como forma de disponibilizar o conteúdo de reuniões, programas de telejornais e entretenimento, programas de carácter científico e também

na educação onde esta ferramenta começa a ser utilizada com sucesso crescente para a transmissão e disponibilização de aulas em especial na formação à distância, tanto na Europa como nas Américas. No podcast um ficheiro áudio é chamado de *episode* (episódio), deve ter um tempo curto, pois o objectivo de cada episódio é conter uma história curta e directa sobre um conceito, bem como deixar pistas para a audição de novos episódios (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007).

A facilidade de acesso à Internet aliado ao baixo custo que, nos dias de hoje, significa adquirir dispositivos de armazenamento como mp3, mp4, *pen drive*, telemóveis, *pocket* PC, PDA, *tablet* PC e etc, potenciam o sucesso da divulgação desta modalidade de acesso à informação junto do grande público.

O sucesso do podcast para a divulgação de notícias nos mais diversos canais e meios jornalísticos é uma realidade incontornável há já algum tempo. Porém, com a introdução da Web 2.0 e o aparecimento de softwares gratuitos de fácil acesso e manuseamento, a possibilidade de produzir e publicar conteúdos na web tornou-se uma realidade para qualquer cibernauta e daí o proliferar de sites, blogs, wikis, podcasts, etc. A qualidade destas produções livres - em que se incluem os podcasts - nem sempre é alvo de avaliação, ou seja, não passam por um filtro antes de serem publicadas, fazendo com que muito material de baixa qualidade possa assim ser distribuído para o público e utilizado de forma pouco criteriosa.

É neste contexto que surge o presente trabalho. O objectivo principal que moveu o seu desenvolvimento tem a ver com a necessidade de se estabelecerem critérios de aferição de qualidade para a produção de podcasts que, como veremos, apresentam um enorme potencial na disponibilização de conteúdos em actividades de e/b learning que podem ser utilizadas, com sucesso, por exemplo, no preenchimento dos tempos "mortos" gastos nas deslocações de e para o local de trabalho. Para o efeito, com base numa revisão de estudos recentes bem como na consulta de diversas grelhas a que tivemos acesso, desenvolvemos um conjunto de recomendações organizadas a cinco níveis - geral, introdução, conteúdo e conclusão – que podem ajudar a tornar os episódios mais claros e eficazes para a promoção das aprendizagens.

2. O Podcast

Podcast é uma palavra que vem do laço criado entre Ipod (aparelho produzido pela Apple que reproduz mp3) e *Broadcast* (transmissão), podendo ser definido como um programa de rádio personalizado

gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio num espaço relativamente pequeno.Os podcasts podem ser guardados no computador e/ou disponibilizados na Internet e vinculados a um arquivo de informação (feed) que permite que se assinem os programas, recebendo o utilizador as informações sem precisar de ir ao site do produtor (Barros & Menta, 2007).

Associados ao conceito de Podcast estão uma série de termos específicos que é importante deixar claros. Nesse sentido, entende-se por podcast uma página, site ou local onde os ficheiros áudio estão disponibilizados para carregamento; podcasting é o acto de gravar ou divulgar os ficheiros na web; e, por fim, designa-se por podcaster o indivíduo que produz, ou seja, o autor que grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007).

Medeiros (2007) classifica os podcasts em quatro modelos diferentes: o modelo "metáfora", o modelo "editado", o modelo "registo" e o modelo "educacional".

> "O modelo "***Metáfora***" é assim classificado, pois possui características semelhantes a um programa de rádio de uma emissora convencional, com os elementos característicos de um programa como: locutor/apresentador, blocos musicais, vinhetas, notícias, entrevistas, etc. Medeiros" (2007: p.5)
> "O modelo "***Editado***" surgiu como uma alternativa para aqueles ouvintes que perderam a hora do seu programa favorito, mas ainda desejam ouvi-lo. As emissoras de rádio editam os programas que foram veiculados na programação em tempo real, disponibilizando-o no seu site para ser ouvidos à posteriori pelo ouvinte "descuidado" como, por exemplo, os arquivos sonoros disponibilizados por emissoras de rádio como a BBC" (*idem, ibidem, bold nosso*).
> 2O modelo "***Registo***" é também conhecido com "audioblog". Neste modelo o mais curioso é que possuem temas diversos. É possível encontrar podcasts com conteúdos que vão dos mais específicos como notícias e comentários de tecnologia Macintosh, sermões de padres, guias de turismo, ou até mesmo «desabafos em um congestionamento»". (*idem, ibidem, bold nosso*)
> "O último modelo, cuja utilidade é mais recente e atrelada à Educação a Distância, são os "***Educacionais***". Através desse modelo de podcast é possível disponibilizar aulas, muitas vezes em forma de edições continuadas, semelhantes aos antigos fascículos de cursos de línguas que eram vendidos nas bancas de revistas" (*idem*, p.6, bold nosso).

O fenómeno do Podcast é recente, mas tem atingido índices exponenciais de crescimento. Em 2005, podcast foi considerada "a palavra do ano" pelo dicionário "*New Oxford American Dictionary*" e, em menos de

seis meses de existência, foram encontradas no Google mais de 4.940.000 referências para a palavra podcasting. Estima-se que há mais de 6 milhões de usuários do sistema no mundo (Rezende, 2007). Em Fevereiro de 2004, a palavra apareceu no jornal inglês The Guardian como um sinónimo para audioblog, ou seja, blogar com áudio em vez de blogar com textos. No começo do ano de 2006, os concorrentes do Ipod acrescentaram outro significado para o termo podcast: *personal on demand broadcast*, que pode significar algo como "transmissão pessoal sob encomenda" (Foschini & Taddei, 2006).

Segundo Chen (2007), a popularidade do podcast explica-se pelos seguintes factores: a) permite que qualquer um com um microfone, computador e conexão à internet, publique arquivos áudio que podem ser acedidos por outras pessoas em qualquer lugar do mundo; b) os arquivos do podcast podem ser automaticamente descarregados (de um ou) para um dispositivo móvel, e ser ouvidos quando e onde for mais conveniente; c) o podcast é gratuito; d) os usuários não precisam de pagar para descarregar os ficheiros do podcast;

De acordo com Foschini & Taddei (2006), esta nova forma de comunicação está associada a uma mudança no padrão de comportamento dos habitantes do mundo global em que vivemos: ouvir, na hora e lugar mais convenientes, programas obtidos na variada programação que existe na rede global, seja tanto por prazer (um programa de rádio, uma entrevista) ou necessidade (uma aula). Ter a possibilidade de escolher entre milhares de vozes que se manifestam em todo o mundo, que contam histórias, trazem notícias, dizem piadas e que estão sempre à nossa espera! Quase sem custo e com a promessa de bons momentos!

Num estudo realizado recentemente, Bottentuit Junior & Coutinho (2008) avaliaram a utilização de tecnologias móveis numa amostra de 1187 indivíduos pertencentes a comunidades académicas de universidades portuguesas, verificando que 88% dos inquiridos possuiam um telemóvel e 11% para além do telemóvel tinham também um PDA ou smartphone; apenas 1% dos inquiridos revelou não possuir nenhum tipo de dispositivo móvel. 72% dos inquiridos revelaram ter acesso à Internet a partir de um dispositivo móvel, referindo ainda 78% dos respondentes que utilizam estes aparelhos (telemóveis, PDA e *smartphones*) como meios de armazenamento de ficheiros áudio. Importa contudo referir que os valores elevados a que este survey conduziu podem de certa forma ser explicados pelo elevado número de respondentes (63%) que

integravam a faixa etária dos 18 a 25 anos, ou seja, a maioria dos participantes serem estudantes universitários.

Apesar destes dados não serem de forma alguma representativos da população portuguesa, as informações obtidas mostram que o podcast poderia já ser utilizado em larga escala nos processos de ensino e aprendizagem das instituições de ensino superior o que não acontece na realidade. De facto, e a avaliar pelos resultados obtidos no referido survey, a adesão a este tipo de serviço seria fácil uma vez que os destinatários já possuem estrutura tecnológica (dispositivos de acesso, armazenamento e serviço de Internet) bem como o hábito de ouvir músicas via dispositivo móvel. Ou seja, estamos a desperdiçar recursos que poderiam contribuir para melhorar o acesso à informação e ao conhecimento de uma geração de digital natives que usa estes meios nas rotinas diárias.

Convém salientar que o Podcast não se limita à simples utilização do Ipod ou do MP3. O que faz a diferença desta ferramenta relativamente ao simples descarregar de ficheiros áudio da Internet, é o RSS bem como a facilidade de criação e gravação de episódios a partir da web. Quando um utilizador subscreve o serviço RSS, é notificado via e-mail todas as vezes que a página do seu podcast é actualizada o que faz com que o utilizador não precise de consultar os podcasts diariamente, porém estando sempre a par das últimas novidades postadas pelo autor do podcast.

As recomendações apresentadas a seguir são resultados de análises de algumas grelhas de avaliação de podcasts disponíveis na web, nomeadamente: "*Rubric for Podcasts*" da Universidade de Wisconsin, "Podcasting Rubric" da *Bendigo Education Apple Users Team*; também foram tidas em conta observações registadas pelos autores na análise de documentos disponibilizados na web, bem como nas diversas experiências pedagógicas de utlização destas ferramentas nas práticas lectivas (Cruz, Bottentuit Junior, Coutinho & Carvalho, 2007) e ainda em estudos realizados no intuito de divulgar a utilização educativa do podcast (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007; Foschini & Taddei, 2006). Passamos então a apresentar o conjunto de critérios que, na nossa perspectiva, devem nortear tanto a criação de podcasts em especial os que se destinam a uitlização em contexto educativo.

Aspectos gerais

- Fazer um breve roteiro. Esboçar o caminho que pretende seguir. Não é necessário criar uma estrutura rígida com todos os detalhes previstos porque pode perder simpatia e naturalidade. O roteiro serve para não esquecer o que vai dizer e, ao mesmo tempo, contribui para eliminar os períodos de silêncio e os momentos de indecisão.
- Preparar o material em papel, ler em voz alta para conferir a pontuação correcta, já que a falta de vírgulas e pontos ou uma leitura demasiado rápida poderá levar o ouvinte a interpretações distintas do objectivo proposto.
- Realizar a leitura do texto com boa entonação, tentando fazer um discurso como se estivesse a manter diálogo com o ouvinte.
- Realizar a gravação longe de fontes de ruídos.
- Manter uma distância média (nem muito próximo, nem muito distante) do microfone para não prejudicar a qualidade da gravação.
- Cronometrar o tempo de leitura total do episódio antes da gravação, evitando desta forma uma gravação sem desfecho, ou gravação repartida por excesso de tempo.
- Caso ocorram erros após a gravação do episódio como, por exemplo, muito tempo em silêncio (no início ou fim da gravação) utilizar programas de edição de áudio para realizar os cortes das partes indesejadas.
- Como recurso auxiliar utilize sons ou músicas de fundo nos episódios. As músicas e sons devem enriquecer a apresentação, por isso a escolha da mesma deverá passar por um processo de selecção.
- Lembrar sempre da questão dos direito de autor quando disponibilizar som ou música que ainda não faça parte do domínio público.
- A transição entre assuntos deve ser claramente percebida, com recurso a sons ou entonação vocal; a falta destes recursos podem comprometer a qualidade do episódio;

- Sempre que possível realize episódios com entrevistas e debates entre outros especialistas no assunto, já que esta prática poderá agregar maior valor ao conteúdo e trazer novos conhecimentos.
- Defina a periodicidade. Actualize o seu podcast regularmente, uma vez por semana ou uma vez por mês. Faça isso apenas se tiver programas de qualidade. Não tenha receio de apagar arquivos que não estejam bons ou a seu gosto.
- Ao convidar pessoas para a gravação de episódios (entrevistas e debates), deixar claro o objectivo e o tempo da gravação para que o convidado não ultrapasse o tempo nas respostas.
- Escolher o software que melhor se adeque às capacidades financeiras e tecnológicas do seu projecto, pois em alguns casos é possível rentabilizar os episódios com recursos e aplicativos mais sofisticados. Porém é possível realizar bons episódios com os softwares gratuitos disponíveis na web.
- Após a gravação do episódio, verifique o tamanho (em Kb) do ficheiro. Caso o mesmo esteja muito grande é possível realizar a conversão do ficheiro para outros formatos a fim de comprimir o tamanho do mesmo. Esta preocupação é fundamental, pois ficheiros muito carregados demoram a serem enviados para a web (*upload*) bem como para *download* e dificulta também o seu armazenamento por quem possui dispositivos de tamanho reduzidos.
- Gravar episódios de 20 a 30 minutos, pois episódios de tamanho superior podem cansar e desviar a atenção do ouvinte.
- Evitar o uso de gírias, estrangeirismos ou palavras de significado local, pois desta forma a audiência poderá transpor as barreiras esperadas (uma turma, uma cidade, outros países) e ser acedido por utilizadores geograficamente dispersos que também querem entender o conteúdo na íntegra.
- Conferir sempre a altura do volume antes de gravar o episódio, pois gravações em volume muito alto ou muito baixo, podem definir o fracasso do episódio.
- Ouça o novo programa antes de divulgá-lo.

Aspectos a considerar na introdução

- Tentar manter algum contacto mais intimista com a audiência a fim de suscitar a atenção para o que será apresentado.
- Revelar à audiência o que deverá esperar do episódio a ser apresentado.
- Revelar o nome do locutor que está a disponibilizar a informação.
- Mencionar o local, data e hora da gravação. Este item é de grande importância para que o locutor possa definir se a informação é recente ou se já está ultrapassada.
- Revelar a que público se destina o podcast.

Recomendações para o conteúdo

- Deverá ser original e criativo realçando a proposta ou ideia principal a ser transmitida no episódio;
- As informações devem ser precisas, consistentes e sucintas, ou seja, transmita só o essencial;
- A riqueza no vocabulário e uso de referências a outros autores valoriza o conteúdo apresentado;
- Estabelecer uma meta ou proposta, e manter o foco em torno do assunto, é um excelente método para transmitir a informação;

Recomendações para a conclusão

- Oferecer um desfecho breve, relembrando a importância do assunto tratado no episódio;
- Indicar outros episódios para complementar a aprendizagem ou a pesquisa em sites ou outras fontes auxiliares;
- Procurar resumir o que foi dito com uma frase ou palavra forte, ou seja, tentar buscar algo que a audiência possa levar como lição e assim lembrar o que foi dito.

Recomendações para o trabalho em grupo

Por vezes as actividades de criação/utilização da modalidade do uso de podcast são realizadas em grupo, neste caso pode-se trabalhar de duas formas distintas:

- No primeiro caso o grupo divide-se e trabalha de forma cooperativa, ou seja, uma pessoa fica responsável por detalhes técnicos como: software a ser utilizado, o ambiente de gravação, o tempo do episódio; outro indivíduo encarrega-se de seleccionar o conteúdo e escrever o texto do episódio e um terceiro indivíduo realiza a gravação e introduz melhoramentos na versão final. A este tipo de organização dá-se o nome de trabalho cooperativo.

- No segundo caso o grupo trabalha de forma colaborativa e tudo é decidido de acordo com uma discussão dentro do grupo, ou seja, a escolha do melhor software a escrita de episódios conta com opiniões de todos os indivíduos do grupo e as decisões são tomadas em forma de consenso.

3. Comentários Finais

Num mundo globalizado onde o tempo é escasso, o podcast surge como uma tecnologia alternativa extremamente potente para ser utilizada ao serviço do processo de ensino e aprendizagem tanto na modalidade a distância (e-learning) ou como no complemento ao ensino presencial (b-learning). De facto, o podcast permite ao professor disponibilizar materiais didácticos como aulas, documentários e entrevistas em formato áudio que podem ser ouvidos pelos estudantes a qualquer hora do dia e em qualquer espaço geográfico (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007).

No entanto, e tal como todas as outras tecnologias, uma má utilização do podcast pode gerar efeitos perversos. De facto, para os utilizadores da web, a novidade do podcast é sedutora a vários aspectos. Primeiro, porque é fácil tornar-se editor gravando e editando os ficheiros conforme se quer utilizando apenas os softwares gratuitos disponíveis na Internet. Essa liberdade de editar e escolher aquilo que se quer ouvir

representa um avanço enorme para a difusão da informação na web, liberta os ouvintes das restrições de horário, levando-os a ouvir o mesmo programa ou entrevista quantas vezes e quando quiserem.

No entanto, conforme alertámos neste artigo, a criação de podcasts, seja ela com objectivo educacional ou jornalístico, exige o cumprimento de algumas regras básicas que garantam a qualidade necessária a uma boa compreensão do conteúdo a ser transmitido. Com o podcast, o utilizador pode transformar-se num produtor e formador de opinião, pode experimentar o universo do jornalista, do locutor, do agitador cultural e, até mesmo, abandonar o anonimato. Com poucos conhecimentos técnicos, passa a ser dono de um veículo de comunicação, tudo dependendo do uso que fizer dele e da sua criatividade. Por isso é que, antes de nos aventurarmos na produção de um podcast, é bom saber como proceder para criar um bom episódio, o que implica familiarizar-se com questões técnicas, com os aspectos relativos à comunicação e, mais importante que tudo, com a idoneidade dos conteúdos disponibilizados. Porque, tal como advertem Coutinho & Bottentuit Junior (2007, s/p.), "Mais do que apenas meios de comunicação ou ferramentas neutrais, as TIC são tecnologias tanto cognitivas como sociais que, através de um computador ligado à rede, deixam ao alcance de todos espaços e tempos ilimitados, com tudo o que de mais positivo ou negativo esta circunstância acarreta".

4. Referências bibliográficas

Barros, G. C.; Menta, E. (2007). Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación, vol. IX, n. 1, ene. – abr. /2007.

Bottentuit Junior, J. B.; Coutinho, C. P. (2007). Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, B.D. & Almeida L. (Eds.), Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. A Coruña: Universidade da Coruña. pp. 837-846.

Bottentuit Junior, J. B.; Coutinho, C. P. (2008) Use of Mobile Technologies in Portuguese Academic Community: an exploratory survey. IADIS 2008. Faro Portugal (no prelo).

Chen, L. (2007). Podcasting for Graduate Learning. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007 (pp. 203-204). Chesapeake, VA: AACE.

Coutinho, C. P.; Bottentuit, J. B. (2007). *Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multi-direccional na sociedade do conhecimento*. Comunicação apresentada no Vº Congresso da SOPCOM, Braga: Universidade do Minho.

Cruz, S.; Bottentuit Junior, J. B.; Coutinho, C. P.; Carvalho, A. A (2007). O Blogue e o Podcast como Resultado da Aprendizagem com Webquests. In P. Dias; C.V. Freitas; B. Silva; A. Osósio & A. Ramos (orgs.), Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios 2007/ Challenges 2007. pp. 893-904. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI, Universidade do Minho.

Foschini, A. C. & Taddei, R.R. (2006). Coleção Conquiste a Rede : Podcast Disponível em: http://pt.globalvoicesonline.org/wp-content/uploads/2007/08/conquiste_a_rede_podcast.pdf Acedido a 15.01.2008.

Medeiros, M. S. (2006). Podcasting: Um Antípoda Radiofônico In XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: http://www.carosouvintes.com.br/pdf/medeiros-intercom-2006.pdf. Acedido a: 15.01.2008.

Podcasting Rubric (s/d) In Bendigo Education Apple Users Team, Disponível em: http://www.beaut.org.au/podcastrubric3.pdf. Acedido a 15/01/2007.

Primo, A. F. T. (2005) Para além da emissão sonora: as interacções no podcasting. Intertexto, Porto Alegre, nº13, 2005.

Rezende, D. D. (2007). Podcast: reinvenção da comunicação sonora. In XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Santos: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: http://www.adtevento.com.br/INTERCOM/2007/resumos/R0708-1.pdf. Acedido a: 14.01.2008.

Rubric for Podcasts (s/d). In Universidade de Wisconsin, Disponível em: http://www.uwstout.edu/soe/profdev/podcastrubric.html. Acedido a 15/01/2007.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS NÃO DOCENTES – NOTAS SOLTAS

Jorge Reis
Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação

"Nem tudo o que pode ser medido conta. Nem tudo o que conta pode ser medido."
Albert Einstein

Há que reconhecer que desponta, agora, um clima mais favorável para a discussão dos assuntos relativos à avaliação do desempenho dos profissionais da Administração Pública, talvez em resultado da progressiva disseminação da aplicação do actual sistema de avaliação – o SIADAP – e das suas adaptações.

Essa discussão tem vindo a focar-se não apenas sobre as questões relativas aos efeitos da avaliação na esfera pessoal e profissional de dirigentes e trabalhadores ou sobre as relativas aos mecanismos de diferenciação dos desempenhos – o que, só por si, seria empobrecedor, embora tais mecanismos constituam características essenciais de qualquer sistema da avaliação.

Tem vindo a focar-se também sobre aquelas que dizem respeito às consequências da aplicação do sistema de avaliação para a melhoria do funcionamento das organizações.

Trata-se de assuntos para os quais ninguém está pouco qualificado para emitir opinião. Porque todos são avaliados (ou deveriam ser…). Claro que há matérias específicas que, do ponto de vista técnico e operativo, interessa dominar e ainda nem todos estarão, porventura, em condições de o fazer. Mas essas matérias não podem ser as merecedoras de maior ênfase.

Para os não docentes dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o SIADAP começou a ser aplicado em 2006 estando a decorrer o 4º ciclo anual de avaliação após a implementação do sistema.

Durante este período, o próprio sistema foi objecto de revisão (com efeitos a partir do ano de 2008 por força da entrada em vigor da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro) tendo sido introduzidos alguns

aperfeiçoamentos e colmatadas duas lacunas básicas face ao regime original: a avaliação do desempenho dos serviços e a dos responsáveis máximos.

Sobre os riscos do sistema

Os sistemas de avaliação do desempenho constituem ferramentas de auditoria e controlo que servem para medir a eficiência e a eficácia dos contributos dos diversos níveis das organizações.

Como qualquer outro sistema de avaliação do desempenho, o SIADAP não está isento de riscos que podem conduzir à inoperância e ao fracasso, a saber:

- Falta de cultura de avaliação do desempenho (o que não é um exclusivo da Administração Pública);
- Insuficiência de envolvimento por parte dos diversos intervenientes, quer avaliadores quer avaliados;
- Perigo de redução do sistema a um mero conjunto de tarefas a executar;
- Dificuldade de definição de objectivos individuais adequados aos contextos funcionais;
- Ausência de consequências significativas, sobretudo no que respeita à diferenciação positiva;
- Utilização do sistema mais para penalizar do que para induzir a colaboração activa;
- Clima social desfavorável;
- Não integração num sistema de gestão de recursos humanos.

Se não existirem condições prévias favoráveis à aplicação do sistema, o resultado inevitável acabará por ser o descrédito das próprias ferramentas de avaliação do desempenho.

De entre essas condições prévias, destaca-se uma que é determinante: a vontade de mudança dos intervenientes.

Ou estamos (dirigentes, avaliadores, avaliados) disponíveis para assumir o compromisso de que o SIADAP constitui uma tal ferramenta – a possível – ou não estamos.

Sobre a contratualização de objectivos

A avaliação do desempenho deve ser encarada como uma oportunidade para detectar os pontos fortes e os pontos fracos das organizações, as áreas passíveis de melhoria e as necessidades de formação prioritária.

Mas deve ser encarada ainda como uma oportunidade para aferir o ajustamento dos objectivos individuais que são definidos a cada avaliado à realidade das organizações.

As reuniões de contratualização, na parte que diz respeito à negociação de objectivos individuais (e competências) para o ano civil que começa ou para as novas funções que vão ser desempenhadas, consoante os casos, devem propiciar verdadeiros momentos de reflexão em torno das expectativas de desenvolvimento dos avaliados.

Sob esta perspectiva, a contratualização de objectivos não pode deixar de apontar para a definição de objectivos ambiciosos. Exequíveis mas ambiciosos.

Trabalhar para o cumprimento ou a superação de objectivos deve representar, de facto, um esforço e todos devem ter interesse em que assim seja – não só as organizações e os avaliadores mas também os avaliados.

Se os objectivos individuais definidos não requererem, para serem atingidos ou superados, esforço por parte dos avaliados, então isso poderá ser um sinal de que os níveis de exigência da organização estão baixos. Perante tal cenário, a diferenciação dos desempenhos torna-se mais difícil e acabará por ter de ser decidida segundo critérios sem dúvida legítimos mas provavelmente menos apropriados: os do conselho de coordenação da avaliação.

Sobre a cooperação com os municípios

Alguns agrupamentos de escolas que já vinham a contar com a colaboração de profissionais da educação não docentes dos quadros de pessoal das câmaras municipais para o exercício de funções de apoio, sobretudo em jardins-de-infância, têm sentido dificuldades na mera aplicação do sistema a tais profissionais.

Por vezes, as câmaras municipais evidenciam resistência à noção de que estes profissionais não são "seus" mas estão ao serviço dos agrupamentos de escolas insistindo em chamar a si a incumbência de lhes definir objectivos.

Ora, o actual sistema de avaliação do desempenho adopta um método que toma como pilar a avaliação pelo superior hierárquico imediato.

Não faz sentido que, como tem acontecido aqui e ali, seja um responsável da câmara municipal, por mais habilitado que possa ser, a definir à distância os objectivos dos não docentes que exercem funções, por inteiro, nos agrupamentos de escolas, quer sejam técnicos superiores, assistentes técnicos ou assistentes operacionais. Dado que não conhece nem vai conseguir conhecer os contextos funcionais de cada não docente, decerto que não está em melhores condições de o fazer do que os superiores hierárquicos imediatos destes.

Da mesma maneira, não faz sentido que, a partir da câmara municipal, os objectivos sejam definidos de forma idêntica, padronizada, para todos os não docentes de um mesmo grupo profissional e de um mesmo agrupamento de escolas ou até de mais do que um.

Quando tais situações se conjugam com lideranças fracas de agrupamentos de escolas, acaba por instituir-se uma nova forma de centralização que em nada favorece a adopção de boas práticas de gestão dos recursos humanos.

Os objectivos de todos e cada um dos não docentes, incluindo dos que estão vinculados aos quadros de pessoal das câmaras municipais, devem ser definidos em consonância com a missão e o projecto educativo dos agrupamentos de escolas em que exercem funções. A satisfação de objectivos individuais deve estar correlacionada com a prossecução do plano anual de actividades e dos objectivos destas organizações a que pertencem e que se chamam escolas.

Há pois ainda um longo caminho a percorrer no sentido de promover a devida cooperação entre agrupamentos de escolas e câmaras municipais quanto à aplicação do SIADAP. Importa salientar que a transferência de competências no âmbito da gestão dos não docentes para os municípios vem acentuar a necessidade de promover tal cooperação prevenindo conflitualidades indesejáveis e improdutivas.

Sobre a diferenciação e monitorização dos desempenhos

Diferenciar desempenhos significa comparar desempenhos. Garantir que a comparação seja justa deve ser preocupação de dirigentes, avaliadores e de avaliados.

A diferenciação dos desempenhos é assegurada pelo estabelecimento de uma percentagem máxima de 25% do total de avaliados para a atribuição da menção de *Desempenho Relevante*, incluindo-se aqui 5% do total de avaliados para a menção de *Desempenho Excelente*.

A este propósito, vale a pena recordar o que parece óbvio: aos restantes avaliados (75% do total, no máximo) poderá ser atribuída a menção de *Desempenho Adequado*. O que representa a maioria dos trabalhadores que realmente fazem funcionar as organizações.

Poderão os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas funcionar com qualidade, com efectividade, se esta maioria dos trabalhadores não atingir os objectivos que lhes foram traçados? Será razoável admitir que os trabalhadores não cumpram o esperado e que os que atingem os objectivos definidos sejam considerados excepções? Naturalmente que não.

Aos poucos que não consigam atingir os objectivos definidos (e desde que tal não aconteça por circunstâncias supervenientes que lhes sejam estranhas), a esses poderá ser atribuída a menção de *Desempenho Inadequado*.

Mas os que cumprem com eficácia, eficiência e rigor o que deles é esperado são os que revelam o desempenho desejado – adequado – pela organização.

Neste contexto, adquire ainda maior significado o acompanhamento do desempenho dos avaliados ao longo do ciclo de avaliação.

Monitorizar os desempenhos por via da construção e utilização de instrumentos de registo das actividades desenvolvidas suportados em indicadores de medida previamente acordados é essencial para o sucesso da avaliação do desempenho.

Esta é, frequentemente, a fase mais negligenciada do processo mas é, seguramente, a mais crítica. O processo de avaliação do desempenho não pode ficar reduzido a um conjunto de procedimentos que só merecem atenção uma vez por ano.

Interessa, portanto, criar oportunidades para que os diversos intervenientes possam partilhar experiências relativas não só à definição de objectivos e determinação de indicadores de medida mas também à construção de instrumentos de controlo e monitorização dos desempenhos.

HISTÓRICO-NORMATIVO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Paulo Manuel Jorge dos Reis
Agrupamento de Escolas de Palmeira/CiEd-UMinho

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro
Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

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 básico e secundário.

Despacho s/n, de 24 de Janeiro
Despacho de atribuição de competências à presidente do Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Despacho s/n, de 25 de Janeiro
Aprova os modelos impressos das fichas de avaliação e auto-avaliação.

Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de Fevereiro
Define a composição e o modo de funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores.

Nota s/n, de 13 de Fevereiro
Nota de alteração dos prazos estabelecidos pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008.

Circular nº B080002111G /2008, de 26 de Fevereiro
Avaliação de desempenho dos docentes - anos lectivos de 2007/08 e 2008/09.

Despacho n.º 6 753/2008, de 7 de Março
Designação dos membros do conselho científico para a avaliação de professores.

Circular nº B08023049E /2008, de 7 de Março
Avaliação dos docentes e técnicos especializados nas Escolas ou docentes em regime de mobilidade.

Despacho n.º 7 465/2008, de 13 de Março
Delegação de competências de avaliador e nomeação em comissão de serviço de professores na categoria de professor titular.

Recomendações n.º 1/CCAP/2008, de 14 de Março
Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos conselhos pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos no DR n.º 2/2008

Despacho n.º 13 459/2008, de 14 de Maio
Constitui uma comissão paritária com vista a garantir o acompanhamento da concretização do regime de avaliação de desempenho do pessoal docente, definido no Decreto Regulamentar n.º 2/2008.

Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio
Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008-2009.

Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de Junho
Aprova os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho
Estabelece o regime do concurso e prova pública de acesso para lugares da categoria de professor titular, aberto para o preenchimento de vaga existente em cada agrupamento de Escolas ou escola não agrupada da rede do Ministério da Educação.

Recomendações n.º 2/CCAP/2008, de 7 de Julho
Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente

Recomendações n.º 3/CCAP/2008, de 7 de Julho
Princípios orientadores para a definição dos padrões relativos às menções qualitativas

Recomendações n.º 4/CCAP/2008, de 7 de Julho
Princípios orientadores sobre o procedimento simplificado a adoptar na avaliação de docentes contratados por períodos inferiores a seis meses (a partir do ano escolar de 2008-2009)

Circular nº B08016246L, de 10 de Julho
Esclarecimentos relativos à avaliação de desempenho dos docentes no ano lectivo de 2007/2008.
Despacho n.º 19 117/2008, de 17 de Julho
Organização e distribuição do serviço docente nas Escolas.

Despacho n.º 20 131/2008, de 30 de Julho
Determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom em cada Escola.

Informação n.º B08008777P, de 7 de Agosto
Avaliação dos professores contratados, tempo mínimo de exercício de funções.

Despacho n.º 27 136/2008, de 24 de Outubro
Aditamento ao despacho n.º 7 465/2008, de 13 de Março (delegação de competências).

Despacho conjunto n.º 31 996/2008, de 16 de Dezembro
Altera o despacho n.º 20 131/2008, que determina as percentagens máximas para atribuição das menções de Excelente e Muito Bom.

Despacho n.º 32 047/2008, de 16 de Dezembro
Altera o despacho n.º 19 117/2008, que determina a organização do ano lectivo de 2008-2009.

Despacho n.º 32 048/2008, de 16 de Dezembro
Estabelece os termos em que é efectuada a delegação de competências de avaliador do coordenador de departamento curricular e do director.

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro
Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao final do 1.º ciclo de avaliação (Dezembro de 2009).

Guia da ADD, de 12 de Janeiro de 2009
Guia da avaliação de desempenho dos docentes para o ano lectivo de 2008/2009.

Despacho n.º 3 006/2009, de 23 de Janeiro
Altera o Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de Junho, que aprova os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e de avaliação do pessoal docente, bem como das regras para aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos.

Informação n.º B09001617K, de 26 de Fevereiro
Formação no âmbito do regime transitório de avaliação do desempenho docente.

DESEMPENHO, MÉRITO E DESENVOLVIMENTO - PARA UMA AVALIAÇÃO MAIS PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Joaquim Machado
João Formosinho
Universidade do Minho

O actual regime de avaliação do desempenho docente associa duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa, com propósitos distintos: o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais. A forma como esta associação é promovida e percebida pelos professores envolvidos na avaliação do desempenho condiciona o sentido do processo e determina a sua influência na melhoria da acção docente e do serviço público de educação prestado pela escola.

Nesta comunicação, acompanhamos a evolução da avaliação dos professores em Portugal nas últimas duas décadas e problematizamos aspectos do "novo" regime de avaliação do desempenho docente à luz de uma perspectiva da docência como actividade complexa, da escola como organização aprendente e da supervisão pedagógica como factor de desenvolvimento profissional.

1. Avaliação de professores – avaliação do desempenho e avaliação do mérito

A avaliação tem vindo a sair do seu terreno tradicional no campo da educação, isto é, a avaliação das aprendizagens dos alunos. Ela hoje estende-se a um campo mais vasto, que inclui os projectos pedagógicos, os currículos e os programas escolares, as instituições educativas e os centros de formação, as próprias políticas educativas – avaliação curricular, avaliação institucional, avaliação de políticas. Por isso, os professores lidam com a avaliação em cada vez mais domínios relacionados com a docência.

Esta abrangência da avaliação da docência estende-se aos próprios docentes, quer como avaliação do seu desempenho quotidiano quer como avaliação do mérito para progresso na carreira.

Já em 1987, Formosinho distingue claramente a avaliação do desempenho docente quotidiano da avaliação do mérito para progresso na carreira.

A avaliação do desempenho docente tem uma componente de prestação de contas e verificação da conformidade e normalidade, mais preocupada com a ausência de efeitos negativos do que com a apreciação dos efeitos positivos, inevitavelmente centrada no mínimo burocrático admissível e no mínimo laboral negociado. A avaliação do mérito para progresso na carreira implica um juízo sobre o nível de actuação do professor, a avaliação dos efeitos positivos (do impacto) da sua actividade, tendo como referência um máximo profissional, aceitando a excepcionalidade. Naturalmente, a avaliação do mérito centra-se mais nos aspectos substantivos da docência do que a avaliação do desempenho.

Estes dois tipos de avaliação remetem para problemáticas organizacionais distintas (os pais e a comunidade têm um interesse directo na avaliação do desempenho, os pares e o grupo profissional estão mais implicados na avaliação do mérito), problemáticas profissionais diferenciadas (a prestação de contas aos utentes e beneficiários e a gestão do percurso profissional) e referenciais distintos (o mínimo burocrático e laboral versus o máximo profissional) e, sobretudo, implicam mecanismos de análise distintos visto que a avaliação do mérito responsabiliza os próprios interessados na recolha e organização dos elementos para a sua avaliação (que vão muito para além dos registos observáveis) e a progressão na carreira é um processo que depende da vontade do próprio.

2. Da estranheza ao consenso sobre o princípio da avaliação dos professores – avaliação e carreira de 1989 a 2009

Em Portugal, o debate sobre se os professores deveriam ser avaliados teve mais impacto nos inícios dos anos 90 do século XX, a propósito do modelo de avaliação (Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de Julho) que se seguiu ao estatuto da carreira docente (ECD) aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril. Com efeito, até à estruturação da carreira docente em 1989, os professores estavam socializados num processo onde, com base num sistema de “nada consta” no registo biográfico, a avaliação era de Bom e a progressão era automaticamente atribuída.

A estruturação da carreira docente em 1989 introduziu uma avaliação do desempenho e uma avaliação do mérito para progresso na carreira como processo diferenciados. O Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de Novembro faz depender a progressão, não já simplesmente do tempo de serviço na docência (até então

considerado com elemento único de qualificação acrescida) agora condicionado pela duração temporal de cada um dos 10 escalões criados, mas também da avaliação do mérito (ou demérito) da experiência adquirida e da frequência com aproveitamento de módulos de formação. O acesso ao 8º escalão depende da aprovação em provas públicas, às quais o professor voluntariamente se candidata, devendo a apreciação do júri ter por objecto o curriculum do candidato e um trabalho de natureza educacional a apresentar por este (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, artº 36, e Decreto Regulamentar nº 13/92, de 30 de Junho). O progresso na carreira é voluntário e a submissão ao exame de acesso ao 8º escalão depende da vontade do próprio, sendo que, mais que o desempenho, é o mérito que é avaliado.

Quanto ao processo de avaliação do desempenho, introduzido em 1992, ele seria iniciado com a apresentação pelo professor em avaliação, ao órgão de gestão da escola, de "um relatório crítico da actividade por si desenvolvida no período de tempo a que se reporta a avaliação do desempenho, acompanhado da certificação das acções de formação contínua concluídas, para efeitos da respectiva acreditação" (artº 5º). Assim, aos anteriores elementos diferenciadores (a habilitação académica e a assiduidade transformada em tempo de serviço) este regime de avaliação acrescenta a frequência com aproveitamento de acções de formação contínua e um "relatório crítico" onde deveriam constar: a) serviço distribuído; b) relação pedagógica com os alunos; c) cumprimento de programas curriculares; d) desempenho de cargos directivos e pedagógicos; e) participação em projectos e actividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; f) acções de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas; g) contributos inovadores nos processos de ensino/aprendizagem; h) estudos realizados e trabalhos publicados (artº 6º, nº 2). A este conjunto de indicadores e elementos de avaliação o professor em avaliação deveria acrescentar os níveis de assiduidade, as eventuais sanções disciplinares que lhe tivessem sido aplicadas e os louvores e distinções que lhe tivessem sido atribuídos (artº 6º, nº 3).

Em 1998, em consequência da revisão do ECD (Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro), o regime de progresso na carreira por acesso ao 8º escalão foi abolido e o regime de avaliação do desempenho docente foi objecto de algumas reformulações (Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio). No que respeita aos elementos a constar no relatório crítico, as alterações limitam-se a circunscrever o cumprimento dos

programas aos “núcleos essenciais”, substituir a designação de “cargos directivos e pedagógicos” por “funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão pedagógica” e ignorar eventuais “contributos inovadores nos processos de ensino/aprendizagem” (artº 6º, nº 2), acrescentando, no entanto, em anexo um “quadro de referência” com 16 ítens da actividade do professor para a elaboração do documento de reflexão crítica.

Já no que respeita aos elementos intervenientes na avaliação do desempenho, a alteração consiste na criação de uma comissão especializada do conselho pedagógico. O regime de 1992 limitava a intervenção ao docente e ao órgão de gestão, podendo ser autorizada a consulta pelo conselho pedagógico, se o professor não se opusesse (Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de Julho, artº 6º, nº 5); o regime de 1998 determina que o conselho pedagógico, através de uma comissão especializada, o aprecie e emita parecer com base em proposta elaborada por um relator (artº 8º e 9º), pronunciando-se nomeadamente sobre situações devidamente comprovadas de insuficiente apoio ou deficiente relacionamento do docente com os alunos, não aceitação injustificada de cargo para que o docente fora eleito ou designado ou seu deficiente desempenho e não conclusão de formação contínua bastante durante o tempo de permanência no escalão (Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, artº 44º).

Passados vinte anos sobre a primeira estruturação da carreira docente no novo regime político, a avaliação dos professores continua em debate, havendo quem lhe questione a necessidade, a pertinência, a oportunidade e/ou o figurino, ancorando-se nas diversas perspectivas do que é Ser Professor (Formosinho & Ferreira, 2009).

Embora esta questão não seja pacífica entre os professores, parece haver consenso retórico em torno do princípio da avaliação dos professores, seja na forma prescritiva da opinião pública e dos administradores do sistema escolar (“os professores devem ser avaliados”) seja na forma volitiva das organizações sindicais (“os professores querem ser avaliados”). Contudo este consenso a nível da retórica política esbarra com a dificuldade de encontrar uma forma de concretização que mereça consenso generalizado, com as divergências entre os papéis respectivos da avaliação do desempenho e da avaliação do mérito, e com as dificuldades em encontrar uma avaliação eficaz e legitimada dos aspectos substantivos da docência

3. As divergências em torno da carreira, do desempenho e do mérito do professor – 2007/09

Em 2008 e 2009, o enfoque do debate sobre a avaliação do desempenho dos professores não se centra já sobre a necessidade de avaliação dos professores, mas centra-se fundamentalmente no modelo de avaliação do desempenho e toma como referência o regime aprovado pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, na sequência da alteração do ECD em 2007 (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro).

Na base do novo ECD está uma agenda que coloca a promoção do sucesso escolar, a prevenção do abandono e a melhoria da qualidade das aprendizagens no centro das políticas educativas, que vê nos professores o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa e considera que a sua valorização social passa por um regime de progressão na carreira que dependa do desenvolvimento das competências e da avaliação do desempenho docente.

O novo ECD faz da actividade lectiva elemento importante da docência e da diferenciação de funções a base para o incentivo e a motivação dos professores para aperfeiçoarem as práticas docentes e se empenharem na vida e organização da escola, considerando a acção docente como o elemento fulcral em cada escola para a prossecução do objectivo da melhoria das aprendizagens dos alunos, relevando desse facto a importância.

Embora admita "raras excepções apenas", o legislador considera que o regime de avaliação do desempenho introduzido em 1992 e reformulado no final da mesma década, se convertera num "simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo", à imagem e semelhança do estatuto em que se ancorava, fazendo depender o acesso ao topo da carreira "fundamentalmente do decurso do tempo".

Esta crítica ao regime de avaliação do desempenho docente retoma, assim, a principal argumentação mobilizada aquando da discussão da primeira estruturação da carreira docente, a de que a progressão na carreira depende praticamente do tempo de serviço docente. Esta argumentação aponta para a possibilidade de um professor com n anos de serviço não ter n anos de experiência (aprendizagem consolidada na acção e na reflexão na acção), mas simplesmente a mesma experiência ("dar aulas") repetida durante n anos.

Assim, o legislador divide a carreira docente em duas categorias funcionais, acometendo ao professor titular algumas funções específicas até à data passíveis de serem desempenhadas por qualquer professor (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, artº 35º, nº 4), como, por exemplo, a de coordenação de departamento curricular, ao qual competirá também avaliar os professores que integram este órgão (artº 43º, nº 2, a)). A criação desta categoria funcional retoma o primeiro ensaio de introdução de um marco na carreira dos professores em 1990 – o acesso ao 8º escalão (Decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de Abril) – e retirado na reformulação substancial de 1998 (Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro).

Contudo, este argumento de que a progressão na carreira depende praticamente do tempo de serviço docente é esbatido pelo "lectivismo" igualmente muito presente, agora aplicado à avaliação para progresso na carreira e não apenas para a do desempenho. No "novo" regime de avaliação que considera professor apenas aquele que está a leccionar (dar aulas) no momento da avaliação e desvaloriza os graus académicos obtidos, a formação especializada adquirida e os percursos pedagógicos profissionais não estritamente lectivos como os ligados à formação de professores no ensino superior ou em associações pedagógicas, a gestão de projectos pedagógicos, a participação na investigação educacional, e os percursos profissionais ligados ao sindicalismo docente e ao desempenho de cargos de gestão e coordenação na administração educativa.

Nesse sentido o legislador afirma que docentes afastados da actividade lectiva durante a maior parte do seu percurso profissional puderam chegar ao topo da carreira, metendo no mesmo lote os percursos profissionais na docência (por exemplo, formação de professores no ensino superior ou em associações pedagógica), na administração educativa (gestores escolares, professores deslocados para níveis superiores da administração educativa) ou no sindicalismo docente (dirigentes sindicais) com os percursos na política (responsáveis autárquicos e deputados nacionais) ou com situações de doença ou incapacidade (por exemplo, professores a exercer funções administrativas por razões de doença).

Parece ter sido a urgência de constituição de um corpo de professores avaliadores sedeados na escola para implementar de modo imediato a avaliação do desempenho docente que determinou este lectivismo na selecção deste corpo de professores titulares. Com isso trocou-se a legitimação profissional desse corpo por

uma legitimação burocrática. O lectivismo pode ser justificável na avaliação do desempenho docente quotidiano, mas não na avaliação para progresso, pois desvaloriza os factores profissionais de diferenciação.

4. Avaliação e desenvolvimento da docência

Tal como em 1990, também em 2007 a introdução de um mecanismo de promoção numa carreira onde predomina a progressão foi percebida por muitos professores como uma barreira, como uma divisão do mesmo "corpo" que, fazendo dos professores titulares os "bons" deixa para os (simplesmente) professores a negação desse qualificativo. Acresce agora que o número de "bons professores" é determinado, em primeiro lugar, por um quadro de referência das características do "bom professor", e, em segundo lugar, pela determinação de uma dotação, em função dos resultados de avaliação externa da escola e das perspectivas de desenvolvimento da carreira dos docentes (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, artº 8º, nº 4).

Por outras palavras, a "avaliação criterial" sujeita-se à "avaliação normativa", o mérito deduzido do quadro de referência constituído por objectivos ou desempenhos-alvo sujeita-se ao mérito comparativo deduzido do quadro de referência constituído pelos resultados obtidos pelos professores em avaliação (Hadji, 1994:50-51). Dito ainda de outro modo, o valor intrínseco do professor passa a ser determinado pela avaliação do mérito relativo/comparativo e não pela avaliação do mérito absoluto (Simões, 2000:11), acentuando no estatuto e na avaliação do desempenho a finalidade de gestão administrativa das carreiras profissionais (lugar, progressão na carreira, vencimento) e a novidade da introdução de uma barreira (normativa) que dificulta aos professores o acesso aos três níveis salariais mais altos da carreira.

Isto deriva da fusão da avaliação de desempenho e da avaliação do mérito num mesmo processo de que decorre simultaneamente a apreciação da actividade docente corrente e o progresso na carreira docente. Como dissemos atrás, a avaliação do mérito centra-se mais nos aspectos substantivos da docência do que a

avaliação do desempenho, tem referenciais diferenciados (o mínimo burocrático versus o máximo profissional) e implica métodos de recolha e análise de elementos avaliativos distintos[1].

Entretanto, a colocação da ênfase nestas finalidades – desempenho e mérito – retira visibilidade a uma outra que o mesmo regime de avaliação do desempenho introduz e que tem a ver com o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (ajuda individual e formação em contexto de trabalho), pretendendo que o quadro de reconhecimento do mérito e da excelência seja um quadro orientador do desenvolvimento pessoal e profissional (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, artº 40º, nº 2). Tal como os anteriores regimes de avaliação do desempenho docente, a sua finalidade central é a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos, realçando ora a ideia impessoal desses recursos e a sua gestão ora a humanidade da pessoa de cada professor e o seu desenvolvimento pessoal.

O que caracteriza este regime é a relação estreita que estabelece entre as aprendizagens realizadas pelos alunos e o desempenho profissional dos docentes, abandonando uma perspectiva de competência presumida pela qualificação profissional do professor e centrando-se na qualidade do ensino, no seu comportamento no trabalho, naquilo que ele faz e nos seus efeitos. Contudo, o enfoque excessivo nos resultados académicos dos alunos esquece outras dimensões da educação escolar, que vão para além da instrução, assim como esquece que a eficácia do ensino também depende da motivação, do interesse e da aplicação dos alunos.

Em todo o caso, a acção docente é elemento fulcral em cada escola para a prossecução do objectivo da melhoria das aprendizagens dos alunos, relevando desse facto a importância de um sistema de avaliação que verifique e valide os diferentes desempenhos profissionais.

---

[1] O ónus da prova de carrear elementos de um desempenho menos positivo cabe aos avaliadores. O ónus da prova de apresentação de elementos diferenciadores do desempenho cabe, em primeira instância, aos próprios avaliados, dada a menor visibilidade organizacional de muitos aspectos substantivos da docência.

5. A perspectiva da supervisão para o desenvolvimento

A avaliação dos professores aponta para quatro importantes finalidades:

1. a prestação de contas do desempenho docente corrente numa base regular;
2. a gestão das carreiras profissionais (lugar, acesso a cargos, progressão na carreira, vencimento);
3. o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (ajuda individual e formação em contexto de trabalho);
4. a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.

Como já dissemos, estas finalidades da avaliação dos professores apontam para distintos objectos e destinatários, diferentes usos sociais e diversas intenções, requerem vários intervenientes no processo e diferentes tipos de informação, de indicadores e de instrumentos de avaliação e estão na base de diferentes tipos de relação entre avaliador e avaliado.

A convergência destas finalidades num processo unificado dá origem a um problema difícil e, de certo modo, explosivo, como o classifica Charles Hadji (1995:27), pelo que obriga a especificar as informações necessárias a cada destinatário (o professor ou a Administração Educativa) e a determinar, em cada caso, quais os instrumentos a pôr em prática. Com efeito, os instrumentos e indicadores de avaliação não valem por si próprios, eles adquirem valor em função dos objectivos, das funções e dos contextos de avaliação e, por isso, a construção destes utensílios deve ser parte de um "dispositivo" onde o processo de referencialização (Figari, 1996) determina a produção de "observáveis", seja pela observação directa da acção docente, seja pela análise das evidências que o professor colige e apresenta na sua auto-avaliação.

Neste sentido, o novo regime coloca como referência da avaliação do desempenho dos professores os objectivos e as metas de melhoria fixados pela escola nos documentos balizadores da sua política educativa e os indicadores de medida por ela estabelecidos, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados escolares esperados e a prevenção do abandono escolar (Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, artº 8º). Ele estabelece uma associação entre o perfil geral de competências para o desempenho da docência e o

desenvolvimento profissional (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto), os objectivos individuais do professor e os documentos instrumentais da autonomia da escola, e coloca a ênfase num plano de desenvolvimento pessoal e profissional que enfatize as potencialidades do professor e faça do próprio professor o sujeito da sua formação, o motor do seu aperfeiçoamento, e faça da acção docente o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva, onde a teoria e a prática marcam encontro e se fecundam.

Esta perspectiva coaduna-se com as perspectivas de melhoria da qualidade da escola que enfatizam a centralidade dos professores como sujeitos da mudança da escola e fautores da "mente colectiva" que caracteriza a escola como organização aprendente (Bolívar, 2000) e com as perspectivas de supervisão na formação de professores que, centrando-se na sala de aula, não esquecem a complexidade da sociedade e da escola e propõem uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b e 2009; Alarcão & Tavares, 2003).

Esta concepção optimista da supervisão pressupõe que o professor quer aperfeiçoar o seu desempenho e quer que o ajudem. Enfatizando a avaliação formativa que a supervisão comporta, o regime de avaliação do desempenho docente parece ancorar-se numa perspectiva que valoriza a reflexão do próprio professor sobre a sua experiência e o processo de aprender como elemento essencial do percurso profissional do professor. Neste sentido, a reconceptualização da supervisão acentua os papéis de apoio, de escuta, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana, de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado (Oliveira-Formosinho, 2002a e 2002b; Alarcão & Tavares, 2003).

Esta perspectiva da avaliação do desempenho associada à promoção do desenvolvimento profissional considera "uma perda apreciável de tempo" e um desperdício de energias os esforços destinados a "detectar uma pequena percentagem de incompetentes" (Fullan & Hargreaves, 2001:29), porquanto perde a oportunidade de descolar do modo solitário de desenvolver a docência e de criar redes de suporte ao trabalho em equipa como condição de desenvolvimento sustentado da qualidade do serviço público de educação.

Neste sentido, a avaliação do desempenho deve ter o mesmo tipo de tratamento que a burocracia: deve ser utilizada "para facilitar, não para constranger" (Fullan & Hargreaves, 2001:159) o desenvolvimento da

docência e a melhoria da escola. E, no seu âmbito, a supervisão pedagógica deve ser repensada e redireccionada no seu conceito, papel e funções em função de três pólos importantes: a sala de aula, a escola e a pessoa (Oliveira-Formosinho, 2002a e 2002b).

6. Uma avaliação com "duplo sentido" – dimensão formativa e dimensão sumativa da avaliação do desempenho

A avaliação do desempenho docente afasta-se de uma perspectiva de escola reflexiva quando desloca o enfoque da escola para o professor enquanto indivíduo e o desapossa do controlo do processo de supervisão, quando coloca o foco no acto de ensinar e o fragmenta com intuitos apenas de medida e classificação, quando substitui uma valoração holística do desempenho em função dos objectivos da educação por um aglomerado compartimentado de classificações e parcelares juízos de valor, quando esquece a complexidade da actividade docente (Formosinho, 1992 e Oliveira-Formosinho, 2009) aberta a um perfil polifacetado de competências (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto) e a faz equivaler à de um funcionário administrativo ou à de um operário de linha de montagem de uma grande unidade industrial, quando substitui a colaboração que imprime confiança pela fiscalização que assenta na desconfiança e reduz a eficácia, quando coloca a sabedoria toda do lado do avaliador e elimina a observação mútua e a aprendizagem cooperativa, quando se organiza para a detecção da falha e do erro e subalterniza o desenvolvimento das competências e da procura comum do aperfeiçoamento (Fullan & Hargreaves, 2001).

A perspectiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspecção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de selecção, recompensa ou castigo com impacto na carreira. A associação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação do desempenho docente acarreta alguma suspeita sobre a primeira, porquanto a segunda conduz a uma classificação dos professores com incidência na progressão na carreira e aparece muito associada à maximização dos resultados ou dos produtos e afastada de um modelo de processo.

Esta perspectiva de avaliação estimativa, por meio de medida (Hadji, 1994), ameaça deslocar a supervisão para uma função administrativa de controlo em que a eficiência e a produtividade são a palavra de

ordem. Neste caso, a supervisão, mesmo que servida por pessoas bem preparadas e muito experientes (dimensão que está sob suspeita por parte de professores em avaliação) acaba por subordinar-se à avaliação como recompensa ou castigo, põe em causa a autonomia profissional, com o que ela tem de liberdade e responsabilidade, e torna-se num dispositivo, não de melhoria das práticas, mas de certificação e de legitimação, de domínio e controlo do sistema e das carreiras. Neste caso, a supervisão torna-se um dispositivo mais de conformismo e conformidade que de acção pró-activa e melhoria da escola e suscita nos avaliados estratégias mobilizadoras das suas energias mais para iludir que para cooperar e revelar dúvidas, lacunas ou dificuldades. Ora, a função do supervisor deve ser sobretudo a de ajudar o professor a fazer a observação do próprio ensino e do contexto em que ele ocorre, a questionar e a confrontar, a analisar, a interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos, a consolidar e aprimorar os seus pontos fortes, a procurar as melhores soluções para os problemas e as debilidades reveladas (Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 2003).

O novo regime de avaliação do desempenho docente apresenta-se, assim, com um "duplo sentido", o do aperfeiçoamento profissional e o de classificação do desempenho docente2, cada um deles capaz de mobilizar os professores para as tarefas da avaliação. Contudo, num regime centralizado burocrático é de esperar que a mobilização dominante seja, não a que se ancora numa perspectiva profissional, mas a que advém da recepção burocrática da produção normativa no topo para execução na base. Esta recepção burocrática reflectiu-se na "colaboração forçada" a que os professores foram sujeitos para a elaboração dos instrumentos de avaliação, como se eles fossem neutros e não meros "instrumentos" de uma intenção que lhe imprime um carácter político (Hadji, 1995).

7. Dilemas e desafios da associação da dimensão formativa e da dimensão sumativa da avaliação do desempenho

A implicação no novo regime de avaliação do próprio professo avaliado na sua (auto) avaliação obriga à devolução da avaliação ao professor avaliado, juntando a função formativa à tradicional função sumativa,

[2] Como já dissemos, esta classificação do desempenho docente tem, em si mesmo, um duplo sentido: o da prestação de contas do desempenho corrente numa base regular e o da avaliação do mérito desse desempenho corrente para efeito de contabilização para progressão na carreira.

primeiro, da “classificação de serviço” e, depois, da avaliação do desempenho. A avaliação formativa procede à recolha de dados e feedback de informação para a revisão do processo de desenvolvimento da docência com vista à melhoria. Por sua vez, a avaliação sumativa procede à valoração do mérito e do valor do processo de desenvolvimento da docência com vista à classificação e progressão na carreira. Estas duas dimensões da avaliação do desempenho comportam uma tensão no seu seio entre desenvolvimento profissional e prestação de contas, controlo profissional e controlo burocrático.

A avaliação formativa envolve os professores no processo de avaliação, baseia-se na sua prática profissional, admite a diversidade de estratégias de ensino e resultados da aprendizagem, reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores, orienta-se para a prática e considera a adequação das estratégias e das decisões dos docentes à especificidade do aluno e do contexto. Por sua vez, a avaliação sumativa visa sobretudo a prestação de contas, a tomada de decisões relativas à carreira dos professores, a regulação do funcionamento da escola e a certificação da qualidade do ensino nela desenvolvido. A associação destas duas dimensões no regime de avaliação do desempenho docente resulta da necessidade de não podermos dissociar a avaliação do professor e a avaliação da escola e assenta no pressuposto de que o aperfeiçoamento profissional dos professores contribui para a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos. A coexistência destes propósitos no mesmo regime de avaliação do desempenho implica a utilização de critérios e instrumentos diferentes, em função do propósito instituído.

Contudo, não é consensual esta associação, na avaliação do desempenho docente, entre os propósitos da avaliação formativa e os da avaliação sumativa, especialmente quando estes subordinam e sobredeterminam aqueles e confundem os objectivos de desenvolvimento do ensino nos objectivos conjunturais da organização ou do sistema escolar. A este argumento juntam-se outros oito recenseados por Gonçalo Simões (2000: 46-47):

1) A tendência dos sistemas de avaliação sumativa a estabelecer perfis mínimos de competências e a proporcionar climas de apreensão que se revelam improdutivos, em detrimento de objectivos mais estimulantes e de responsabilidades colectivas;

2) As reservas manifestadas pelos professores em participar em actividades de desenvolvimento profissional em que o seu desempenho seja usado com propósitos sumativos;

3) A inadequação dos critérios e dos instrumentos utilizados no julgamento de um desempenho eficaz;

4) A falta de capacitação dos avaliadores para conduzir a avaliação;

5) A ineficiência de um sistema que prefere identificar alguns (poucos) professores incompetentes em vez de promover o aperfeiçoamento profissional;

6) A inconsequência de um sistema que, por comportar fragilidades administrativas, dificilmente conduz à detecção de professores incompetentes e ao seu consequente despedimento;

7) A fraca correlação entre o investimento dispendido em tempo, energia e recursos e os efeitos daí resultantes em termos de melhoria do ensino, das aprendizagens e de desenvolvimento profissional;

8) O descrédito junto dos professores mais capazes do valor de uma avaliação baseada nos mesmos padrões ano após ano.

Os estudos sobre o funcionamento burocrático da escola sustentam mesmo a credibilidade de uma previsão que aponte para uma recepção super-burocrática: é plausível que os actores escolares compliquem a burocracia induzida, no desejo de interpretar fielmente os normativos, seja no sentido de fragmentar os comportamentos observáveis, seja no sentido de demarcar todos os passos e procedimentos para salvaguarda de eventuais actos discricionários. Neste sentido, a azáfama das escolas na produção de instrumentos de registo de avaliação acabou por exaurir energias dos professores, num processo cuja complicação também se deve aos actores locais, embora por razões diversas: nuns casos por muito voluntarismo e pouco saber, noutros casos por muito saber e suficiente capacidade táctica, na maioria dos casos por longa socialização na recepção burocrática dos normativos. Em todas estas situações, a recepção burocrática do regime de avaliação fez da acção burocrática na escola uma acção insensata3.

[3] Entendemos por *acção insensata*, a acção que não está de acordo com o senso comum esclarecido, que, dentro de uma perspectiva racional, procura adequar na acção os meios utilizados aos fins pretendidos. A acção burocrática insensata não procede a um juízo de conformidade dos meios com os fins, mas antes a um juízo de conformidade dos *meios práticos* utilizados pelas escolas e pelos professores para concretizarem a sua actuação com os *meios legais* definidos pelos normativos do Governo e/ou pelos micro-normativos da administração educativa ou da própria escola. De facto, este juízo de conformidade de meios com meios não é um juízo sensato, visto que,

8. Definição local e definição nacional dos critérios de avaliação dos professores

Ao implicar novos actores na avaliação do desempenho do professor, nomeadamente o director e o coordenador de departamento, a implementação do "novo" regime acaba por evidenciar os condicionalismos do exercício da docência derivados da desigualdade de distribuição dos recursos nas escolas e enfatizar a dificuldade de conciliar a dimensão profissional do desenvolvimento e da avaliação dos professores com uma grande mobilidade docente (Oliveira-Formosinho, 2009), reforçando a ideia de adequação das políticas que promovem a continuidade dos professores na escola durante o período a que se reporta a avaliação.

Também em Portugal, o debate sobre a avaliação do desempenho docente incidiu sobre estes aspectos que resultam do desafio de compatibilizar, no mesmo sistema, as funções formativa e sumativa da avaliação, sem que os propósitos de uma limitem o alcance da outra e cuja exequibilidade se apresenta como problemática. A determinação de quotas para as menções de Excelente e de Muito Bom e a consequente obrigação de proceder a "desempate" entre "docentes que tenham a mesma menção qualitativa" (Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, artº 21º, nº 7), por um lado, e a eventual obsessão pela medida foram os aspectos mais trazidos ao debate como ilustrando a limitação dos propósitos formativos pelos propósitos sumativos.

Por outro lado, uma perspectiva profissional do desempenho docente distancia-se de um processo em que o mérito profissional seja definido pelos professores de uma escola e, nesse sentido, é discutível o alcance da acção da comissão de avaliação que, em cada escola ou agrupamento de escolas, se constitui para, entre outras funções, validar as avaliações de Excelente, Muito Bom e Insuficiente (Decreto-Lei nº 75/2007, de 19 de Janeiro, artº 43º, nº 6, al. b)). Enquanto a definição rígida de quotas por escola poderia ser compensada com uma bolsa de carácter regional para esbater o desconforto do mérito relativo/comparativo reconhecido pelos avaliadores em contexto escolar, a necessidade de definição supra-escola e a aferição dos critérios de atribuição de menção meritória com reflexos na carreira docente, bem como a garantia externa do mérito

---

ao ritualizarmos as normas, tomamo-las como fins em si mesmas, podendo, assim, avalizar ou mesmo fomentar a existência de práticas claramente desviantes em relação aos fins pretendidos (Formosinho & Machado, 2000:26).

poderia ser garantida pela constituição de júris, como foi, por exemplo, o caso do júri para a candidatura de acesso ao 8º escalão (Decreto Regulamentar nº 13/92, de 30 de Junho).

O anterior regime de avaliação do desempenho docente (Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio) procurava assegurar a intervenção da escola e a ausência de arbitrariedade, determinando que a atribuição da menção qualitativa de Insuficiente competia a uma comissão de avaliação de âmbito regional (artº 10º e 12º) e a da menção qualitativa de Bom competia a uma comissão constituída na escola (artº 10º e 13º), integrando ambas um elemento (obrigatoriamente "exterior" na segunda) designado pelo conselho pedagógico da escola e uma personalidade de reconhecido mérito designado pelo docente em avaliação. Esta avaliação não pode, no entanto, ser considerada uma avaliação "profissional", a não ser que se baseie em padrões de prática profissional orientados para o cliente.

9. Papel da escola e de um conselho científico para a avaliação dos professores

A actividade profissional do professor é predominantemente uma acção de interacção com pessoas – as pessoas das crianças e adolescentes, as pessoas dos pais e encarregados de educação, as pessoas dos professores e dos restantes profissionais de educação – e desenvolve-se num sistema – o sistema escolar – cujos fins são ambíguos e discutíveis e cujos meios são incertos. A acção docente implica saberes conceptuais e competências profissionais, conhecimento e acção, e o desempenho docente exige uma instantaneidade da decisão, onde o erro é possível, pelo que, tal como a acção médica, exige que se distinga entre erros derivados da imprevisão da acção docente e erros imputáveis ao profissional de ensino. Esta distinção determinará as margens de erro aceitável, num serviço de cuidado como é a educação escolar.

Por outro lado, a perspectiva profissional da docência pretende afastar a incidência na avaliação do desempenho docente de uma eventual confederação de interesses de grupo e aponta mais para a definição e decisão dos critérios relativos à valoração do mérito (e demérito) docente por uma entidade externa à escola e, neste aspecto, distancia-se da perspectiva burocrática e acentua a necessidade de esta entidade ser de carácter profissional.

A constituição do actual conselho científico para a avaliação dos professores (CCAP) com a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização do regime de avaliação (Decreto-Lei nº 75/2007, de 19 de Janeiro, artº 134º), e gozando de autonomia técnica e científica, parece acolher esta preocupação. Contudo, o carácter de "órgão consultivo" do Ministério a Educação (Decreto Regulamentar nº 4/200, de 5 de Fevereiro) afasta este conselho de um figurino comum aos colégios das diferentes ordens profissionais.

Por outro lado, embora seja da competência deste órgão a formulação de recomendações sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente e os princípios orientadores da definição dos padrões de atribuição das menções qualitativas aos docentes em avaliação, é às escolas que compete a definição e implementação dos padrões que lhes permitem atribuir as menções qualitativas. E, neste aspecto, o CCAP considera desejável o estabelecimento a médio prazo de padrões nacionais (fundados na investigação, no debate alargado e no resultado das práticas desenvolvidas nas escolas), face aos quais as escolas possam aferir as suas decisões (Recomendações nº 3/CCAP/2008). Por outras palavras, este "desejo" do CCAP sugere a deslocação da definição dos padrões de atribuição das menções qualitativas do desempenho para "fora" da escola.

Contudo, não está nas mãos do CCAP a possibilidade de separar os efeitos da avaliação do desempenho docente das razões que levam à sua realização nem delimitar as intenções que presidem ao desenvolvimento do processo no sistema escolar em geral e em cada escola em particular. Mesmo assim, este órgão, ao mesmo tempo que enfatiza as oportunidades abertas pelo novo regime de avaliação do desempenho docente, assinala uma série de características que podem fazer da avaliação "um acto irrelevante para o desenvolvimento profissional dos docentes, sem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos". À cabeça destas características, o CCAP coloca a burocratização excessiva, a emergência ou o reforço de conflitualidades (que considera) desnecessárias e o desvio das finalidades formativas e reguladoras do processo, a que se pode acrescentar a adopção ou imposição de instrumentos de registo ou de procedimentos pré-concebidos, cuja apropriação pelos professores em avaliação seria favorecida através da sua participação e do seu envolvimento nas fases de concepção e implementação (Recomendações nº 2/CCAP/2008).

Estas recomendações do CCAP dão conta do seu esforço em aproximar, não apenas a comunidade científica e a comunidade docente, como é a sua missão expressa no normativo da sua criação, mas sobretudo os professores envolvidos e os decisores (nos diferentes níveis) do sistema escolar em torno das finalidades políticas de avaliação das escolas, do desempenho docente e das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, a acção deste órgão confronta-se com o risco de ver a sua acção consultiva, não descomprometida, ser determinada no tempo e no modo por políticas conjunturais de avaliação. É, assim, importante que o CCAP continue a valorizar as diversas dimensões do perfil profissional dos docentes, nomeadamente a dimensão profissional, social e ética (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto), que integra o acto de ensinar e os deveres gerais e os deveres específicos do professor para com os alunos, a escola, outros docentes e os pais e encarregados de educação (Decreto-Lei nº 75/2007, de 19 de Janeiro, artº 10º, 10º-A, 10º-B e 10º-C).

10. Para uma avaliação menos corporativa e mais profissional

A vinculação do regime de avaliação do desempenho docente ao sistema integrado de avaliação do desempenho na Administração Pública (SIADAP), nomeadamente ao quadro de avaliação e responsabilização em que assenta a avaliação de cada serviço, à avaliação dos seus dirigentes e à diferenciação dos desempenhos dos seus trabalhadores (Lei nº 66-B/2007, de 28 de Dezembro) pode fazer sentido para a avaliação do desempenho corrente numa base regular, mas não faz sentido para a avaliação do mérito com implicações na progressão na carreira.

A adaptação do SIADAP à especificidade da docência no sistema público de educação e ensino não superior, ao sacralizar este instrumento político-legislativo e a sua perspectiva de gestão por objectivos, permite ao "lectivismo" também reinante nas escolas a instrumentalização (e neutralização) da diferenciação profissional ao serviço da avaliação administrativa do desempenho docente.

É o carácter administrativo da avaliação que está na base da sua fixação para períodos de dois anos e não uma perspectiva profissional, porquanto a avaliação do desenvolvimento profissional não se faz em tempo tão curto. Na verdade, como observa Christopher Day (1993), a avaliação do desenvolvimento profissional dos

professores deve ter relação estreia com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor e depende de um trabalho de interacção e observação que é moroso.

Por isso, teria mais razão de ser que a avaliação profissional se fizesse aquando da possibilidade de mudança de escalão, como determinava o anterior regime (Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio), ao mesmo tempo que fazia depender a avaliação da vontade de o próprio professor querer progredir na carreira profissional. Com efeito, a avaliação para controlo do cumprimento dos deveres profissionais é baseada mais em aspectos administrativos, e a avaliação para progresso na carreira é baseada mais em aspectos profissionais. Neste sentido, a diferenciação profissional deve fazer-se a partir de factores profissionais próprios de uma avaliação para o progresso e não de factores burocráticos próprios de uma avaliação para o controlo.

Justifica-se, assim, que a avaliação para o controlo seja de carácter obrigatório e se faça de dois em dois anos (em consonância com o SIADAP) e que a avaliação para o progresso dependa da vontade do professor em progredir na carreira e se faça num tempo mais largo consentâneo com as etapas do desenvolvimento profissional.

Referências bibliográficas

Alarcão, Isabel & Tavares, José (2003). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, 2ª ed. Coimbra: Almedina

Alarcão, Isabel (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (org.), A Supervisão na Formação de Professores: da sala à escola, 1º vol. (pp. 217-238). Porto: Porto Editora

Bolívar, António (2000). Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Promesa y realidades. Madrid: Editorial La Muralla

Day, Christopher (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In P. Rodrigues et al., Avaliações em Educação: Novas perspectivas (pp. 95-114). Porto: Porto Editora

Figari, Gérard (1996). Avaliar: Que Referencial? Porto: Porto Editora

Formosinho, João (1988). A Avaliação dos Professores - Uma Perspectiva Organizacional. In Ser Professor - Contributos para um Debate. Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte

Formosinho, João (1992). O dilema organizacional da escola de massas, Revista Portuguesa de Educação, 5 (3), 1992, 23 – 48

Formosinho, João (Coord.) (2009). Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora

Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora

Formosinho, João & Ferreira, Fernando Ilídio (2009). Concepções de Professor: diversificação, avaliação e carreira docentes. In J. Formosinho (Coord.), Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente (pp. 17-36). Porto: Porto Editora

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2000). Reforma e Mudança nas Escolas. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, Políticas Educativas e Autonomia das Escolas (pp. 15-30). Porto: Edições ASA

Hadji, Charles (1994). A Avaliação, Regras do jogo. Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora

Hadji, Charles (1995). A avaliação dos professores: linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela e P. Rodrigues, Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação (pp. 27-36). Lisboa, Edições Colibri

Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.). A Supervisão na Formação de Professores: da sala à escola, 1º vol.. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.). A Supervisão na Formação de Professores: da organização à pessoa, 2º vol.. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, Júlia (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In In J. Formosinho (Coord.), Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente (pp. 223-286). Porto: Porto Editora

Simões, Gonçalo (2000). A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica. Lisboa: Texto Editora

Vieira, Flávia (1993). Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores. Porto: Edições ASA

OS PROFESSORES E A DIFERENCIAÇÃO DOCENTE. DA ESPECIALIZAÇÃO DE FUNÇÕES À AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

João Formosinho
Joaquim Machado
Universidade do Minho

A universalização do ensino e o alargamento da escolaridade básica tornou a escola de hoje mais complexa: aumentou a população humana que acolhe e a sua heterogeneidade, a escola-colégio sobrepôs-se à escola-sala de aula, as estruturas organizacionais diversificaram e as ofertas formativas passaram por um processo de unificação de vias de ensino que implica a diversificação curricular na escola e a diferenciação dentro da própria turma enquanto unidade básica da escola.

Também a docência se tornou uma actividade ocupacional complexa. Tanto assim que o perfil geral de competências para o seu desempenho abrange quatro dimensões: a profissional, social e ética, a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a da participação na escola e de relação com a comunidade e a de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto).

À complexidade da docência podemos associar vários tipos de trabalho a que correspondem várias concepções do que é Ser Professor, com consequências na perspectivação da avaliação do desempenho docente e das suas consequências. Embora todas se reivindiquem do "profissionalismo" dos professores, elas conflituam em torno da diferenciação profissional e alimentam diferentes respostas para a organização da escola e a regulação do exercício da docência.

A evolução da regulação da carreira docente tem introduzido mecanismos de diferenciação que pedem de empréstimo argumentos mobilizados pela perspectiva profissional e os incorporam em procedimentos tributários da burocracia que rege o sistema escolar português. Os ensaios de concretização do princípio da diferenciação da carreira docente acabam por sugerir a pertinência do debate sobre o que é Ser Professor e as suas implicações na avaliação do desempenho docente.

1. Concepções de docência e avaliação dos professores

Se, com Svante Beckman (1990), analisarmos a docência na escola pública portuguesa à luz dos binómios heteronomia/autonomia e treino formal pouco exigente/treino formal substancial, podemos dizer que ela se encontra nas zonas de fronteira entre os vários tipos de trabalho – proletário, especializado, vocacional e profissional – e partilha características de todos eles. Assim, se explica que a docência seja encarada de diferentes modos pelos professores conforme se ancorem numa perspectiva missionária, militante, laboral, funcionarista ou profissional (Formosinho & Ferreira, 2009).

As concepções militante e missionária fazem da docência uma missão ou, numa versão mais secular, uma causa à qual o professor se entrega com todas as suas capacidades, dando o máximo de si e sacrificando tudo, nomeadamente a sua vida pessoal e familiar. Esta concepção faz do máximo profissional um dever moral do professor: todo o professor deve dar o seu melhor. Bom professor é aquele que se empenha naquilo que faz, sempre e em qualquer lugar, na sala de aula e fora dela, com os alunos e com os colegas, com as famílias e com a comunidade. No exercício da docência, o empenhamento é que vale. E o empenhamento difere de professor para professor, mas é difícil de medir. Medir o empenhamento seria introduzir um interesse menos nobre na docência, arriscar-se a ajuizar mal o professor e esmorecer nele a dedicação desinteressada, o impulso para o máximo profissional, com evidentes prejuízos para os alunos e para as famílias, para a escola e para o sistema educativo.

A concepção laboral acentua a condição de trabalhador do professor: o bom professor é aquele que faz o que lhe mandam, que cumpre o seu dever de trabalhador. E actualmente são muitas as tarefas que um professor tem que fazer: preparar e dar aulas, elaborar e corrigir testes e provas de avaliação, preparar e participar em (cada vez mais) reuniões. Estas tarefas são observáveis, podem ser confirmadas através dos documentos escritos.

A concepção funcionarista acentua a condição de funcionário público do professor e os princípios da impessoalidade, da uniformidade e da universalidade das regras, com as quais se deve conformar a acção docente e se evita a diferenciação entre pessoas. As pessoas têm características individuais diferentes, mas são iguais perante a lei, têm direitos e deveres iguais e estão obrigadas aos mesmos procedimentos, cujo

cumprimento pode ser verificado. Mas do cumprimento objectivo dos mesmos procedimentos não pode derivar qualquer diferenciação entre os professores, até porque eles continuarão a fazer exactamente as mesmas coisas.

A concepção profissional acentua os atributos da docência que aproximam a ocupação dos professores às profissões liberais (Freire, 1993), nomeadamente os saberes específicos (obtidos por treino prolongado e formação permanente) e a função social. Ela reivindica o controlo do exercício da profissão com base num código deontológico, sendo a melhor avaliação aquela que faz o cliente quando procura os serviços do profissional. Trazida para o sistema escolar, a concepção profissional inspira uma estratégia de profissionalização que passe pela conquista de maior controlo de trabalho profissional e autoridade social sobre ele. Não se pode esperar que o Estado, o poder central, abdique por si do controlo sobre a profissão; são os professores que devem conquistar cada vez mais autonomia no trabalho, com as responsabilidades que isso implica, e a partir daí chegar ao monopólio do campo profissional. O trabalho profissional é, assim, um trabalho cada vez mais autónomo, que afasta situações de heteronomia e contextualiza a ideia de *vocação*, porque, para ser feito, requer uma formação especializada, *um treino formal substancial* e um esforço de aperfeiçoamento permanente. Conquistar autonomia é aqui entendido como conquistar o controlo sobre o processo de trabalho, reduzindo o enquadramento institucional e a regulação burocrática, tornando bem visível a predominância da *autoridade profissional*. Neste sentido, a concepção profissional acentua a especialização na formação e a diferenciação na carreira.

Assim, no interior da escola e do corpo de professores emergem concepções diferentes no que respeita à formulação de respostas organizacionais à complexidade da escola de massas e da docência. A mais arreigada é, contudo, tributária de uma concepção indiferenciadora, alimentada pelo discurso normativo do superprofessor (Formosinho, 1992).

2. O discurso do superprofessor[1]

Os professores diferem uns dos outros no que respeita a capacidades, interesses, motivações, personalidade, disponibilidade e empenho, formação inicial, experiência profissional, ciclo de vida profissional, actualização e formação permanente. Contudo, a primeira resposta à diferenciação dos professores foi o discurso normativo do superprofessor.

Este discurso diz que todo o professor deve ser uma pessoa com maturidade e formação, perito nos conteúdos e no modo de os transmitir, capaz de instruir e facilitar a aprendizagem, expor e individualizar do ensino, dinamizar grupos e avaliar desempenhos escolares, animar a aula e controlar a turma, catalizar empaticamente relações humanas e investigar, ensinar para o aluno aprender e ensinar a aprender a aprender. Ele diz também que todo o professor deve ser actor e educador moral e social, modelo cívico e servidor obediente, formulador do currículo a nível da sala de aula e avaliador das aprendizagens dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem, dinamizador de projectos e promotor de actividades extracurriculares, animador social e cultural e elo de ligação entre a escola e as famílias.

Este discurso normativo do superprofessor (Formosinho, 1992:33) pressupõe um professor indiferenciado que potencialmente pode, apenas pela sua condição docente e com a vontade inerente ao seu espírito de missão, desempenhar qualquer papel na escola de massas: professor, director de turma, delegado de disciplina, coordenador de departamento, orientador pedagógico, monitor de formação contínua, gestor da escola, avaliador, etc. O professor será sempre um generalista potencialmente capaz de assumir, sem preparação adicional, todas as especializações funcionais.

Este pressuposto de indiferenciação da função docente, suportado pelas concepções missionária e militante da docência, é partilhado igualmente pela concepção laboral do professor, para a qual o professor é um trabalhador cujo lugar de trabalho é a escola, o professor é alguém que, independentemente da sua formação e profissionalização, "dá aulas" de modo permanente. Esta perspectiva de que só é professor quem "dá aulas" conduz ao "lectivismo" como desvio na profissionalidade docente, desvalorizando todo o trabalho que é desenvolvido na escola fora da sala de aula (por exemplo, na gestão da escola ou em apoio a projectos

[1] Para mais desenvolvimentos sobre este tema ver Formosinho, 1992.

de intervenção pedagógica) ou no sistema educativo (exercício de funções dirigentes na administração educacional, na formação de professores, no associativismo pedagógico ou na actividade sindical).

A concepção laboral baseia-se numa indiferenciação do papel do professor na escola e defende que a formação inicial prepare os professores para todos os papéis e que tais papéis não se complexificam com a progressão na carreira. Essa indiferenciação de papéis é acompanhada de uma posição de indiferenciação em relação às qualidades e mérito dos professores. Desde que todos cumpram o mínimo laboral definido, as naturais diferenças de empenho, desempenho e capacidade não devem ter tradução nem na organização pedagógica da escola, nem na remuneração, nem na carreira. Esta indiferenciação da função docente casa-se bem com a uniformidade inerente ao modelo centralista burocrático da administração que concebe o professor como funcionário e a progressão na carreira como resultado do tempo que decorre na categoria e da ausência de qualquer demérito devidamente comprovado (mera verificação da conformidade, cumprimento do mínimo burocrático-laboral).

Na verdade, o pressuposto da indiferenciação da função docente assume um carácter moral no discurso do superprofessor, um carácter corporativo e igualitarista na concepção laboral do professor e um carácter burocrático no modelo centralizado. Este pressuposto da indiferenciação da docência não é partilhado por uma concepção profissional, que aceita uma carreira docente vertical, com complexificação de papéis a acompanhar a progressão na carreira, promoção devida ao mérito e à formação, especialização dentro da função docente e preocupação mais com a competição do que com o controlo hierárquico, mais com a avaliação do máximo profissional do que a verificação do mínimo burocrático (Formosinho, 1992:42-44).

A concepção profissional da docência denuncia a falácia do discurso normativo do superprofessor e o perigo que ele comporta, quando transforma a responsabilidade moral e social da escola enquanto organização prestadora de um serviço público, por exemplo face à qualidade das aprendizagens dos alunos, em obrigação moral individual do professor, deslocando assim a mudança necessária no plano organizacional apenas para o plano pessoal e contribuindo para a continuidade da inadequação da escola às novas exigências da sociedade.

É esta lógica de responsabilização moral dos indivíduos que faz anexar os resultados das aprendizagens dos alunos directa e exclusivamente ao desempenho do professor, como se apenas dele

resultasse. Os estudos mostram ser difícil atribuir um nexo causal exclusivo entre o ensino do professor e o sucesso dos seus alunos, porque a condição social e a educação familiar são factores fundamentais do sucesso, porque a motivação e predisposição individual para aprender é um factor importante a considerar, porque o aluno faz aprendizagens significativas também fora da escola.

3. Especialização docente e diferenciação dos professores[2]

A falência do discurso normativo do superprofessor fez emergir a necessidade de especialização como forma de a escola de massas cumprir as suas diversas funções sem transformar em responsabilidade de cada professor os encargos institucionais da escola.

Na verdade, a heterogeneidade dos alunos que frequentam hoje a escola requer a diferenciação do currículo, a diversificação da organização pedagógica e a especialização de professores e conduz a uma diversificação da função docente, exigindo coordenação funcional e conduzindo a alguma hierarquização. Em si mesma, esta diversificação não conduziria à diferenciação na carreira dos professores.

Contudo, a eficácia da coordenação depende, em boa parte, para além de factores pessoais do coordenador, da percepção que os coordenados tiverem da permanência daquele, do grau percebido de proximidade em relação às fontes de informação e de direcção, da não transitoriedade ou impossibilidade de inversão de estatutos.

A necessidade de coordenação e a constatação de que a sua eficácia depende da articulação da função com o estatuto e com a carreira fazem com que a diversificação horizontal conduza à diferenciação vertical e se abra a uma carreira docente em que, a cada patamar superior, correspondem tarefas mais complexas, maiores responsabilidades, maior coordenação e direcção, mais prestação de contas, em troca de maior remuneração, mais poder e maior autonomia profissional individual (Formosinho, 1992:42).

Estamos, assim, basicamente perante duas perspectivas conflituantes:

[2] Para mais desenvolvimentos sobre este tema ver Formosinho, 1997 e Formosinho, 2000.

a) A perspectiva da *indiferenciação da função docente* assenta na concepção de que a formação inicial prepara para todos os papéis da função docente, qualquer docente pode desempenhar por inerência de função qualquer cargo na escola, não há necessidade de formação especializada de professores para cargos especializados na escola e a progressão na carreira docente não tem relação alguma com os cargos que se podem desempenhar;

b) A perspectiva da *diferenciação da função docente* defende que os factores de diferenciação devem ter tradução nos poderes e responsabilidades (direitos e deveres, competências e atribuições) dos diferentes docentes, nas condições de trabalho dos professores (remuneração, mobilidade, acesso a benefícios), no grau de controlo (controlo próximo *versus* maior autonomia individual), na carreira profissional (progressão para escalões pelo mérito ou formação) e no desempenho de cargos especializados (de gestão intermédia, gestão geral, orientação pedagógica e outros) na escola.

Em todo o caso, "os professores, embora tenham percepção das suas diferenças, receiam a sua tradução profissional, rejeitando ao mesmo tempo os jogos de poder que tenham em vista a integração organizacional e/ou as normas e valores profissionais, de tal modo que qualquer forma de autoridade imposta é refutada" (Loureiro, 2001:148-149). Neste sentido, a autonomia profissional, enquanto aspiração identitária dos professores, atravessa uma crise de legitimidade que, por sua vez, abre portas à intervenção exterior à profissão e, assim sendo, acaba por aprofundar a crise de identidade profissional dos professores.

4. Especialização docente e colegialidade docente – a importância do trabalho colaborativo na escola de massas[3]

A evolução das tarefas cometidas à escola de massas continua a contribuir para a intensificação do trabalho docente. A própria especialização docente, ao suscitar a necessidade de coordenação do trabalho dos professores de classe com o dos professores especializados, pode ser vista como um factor mais de

[3] Para mais desenvolvimentos sobre este tema ver Formosinho, 2000.

intensificação No entanto, a especialização docente pretende ser um serviço aos alunos concretizado essencialmente através do apoio e orientação dos professores de classe, ou seja, um apoio aos professores cujo trabalho tem vindo a ser intensificado. E, neste sentido, a especialização docente é, em termos funcionais, uma solução para os problemas da escola para todos.

No entanto, num contexto profissional onde prevalece uma cultura docente individualista, a especialização pode ser apenas um processo de enriquecimento individual, procurado numa lógica puramente pessoal, profissional ou privada, por oposição a uma lógica de procura institucional e de capacitação colectiva.

> Assim, numa cultura profissional individualista (que coexiste, em relação de simbiose, com uma cultura organizacional burocrática), a especialização pode ser transformada na criação de novos espaços territoriais que funcionam como salas de aula, isto é, territórios exclusivos, onde vigora a soberania do professor e onde se desenrola uma acção docente não visível, não controlável e de que não se presta contas. A escola continuaria a ser um conjunto de desempenhos estanques localizados lado a lado.

Mas há uma outra lógica da especialização – a lógica inerente a uma especialização por integração. Esta lógica implica uma reorganização do trabalho docente que só pode ser baseada numa cultura colaborativa. De facto, um processo de decisão educacional mais informado implica, não só espaços e momentos de partilha e discussão da informação, mas uma instância coordenadora e integradora dessa informação (Formosinho, 2001:135).

> Nesta outra lógica, a especialização docente não aparece como uma forma da simplificação, mas antes de complexificação do processo da decisão que, por isso mesmo, apela ao trabalho em grupo assente numa cultura colaborativa.

O cerne dos problemas da escola de massas centra-se na tensão entre a diversidade social e cultural das populações que são obrigadas a procurar a escola e o compromisso moral de proporcionar condições de sucesso educativo para todos e para cada um. A especialização docente deve representar, assim, necessariamente um compromisso moral e ético com as grandes finalidades de democratização da educação, o que implica a necessidade de incluir a especialização numa lógica de trabalho em equipas interdisciplinares.

5. Diferenciação dos professores e carreira docente com patamares funcionais diferenciados

Um dos argumentos mais mobilizados contra a introdução de alguma diferenciação na carreira docente com consequências "verticalizadoras" é o do carácter colegial da docência. Os seus autores questionam em que medida a verticalização da carreira docente é uma solução adequada para reinventar o trabalho em equipa, valorizar os saberes especializados do professor, promover o seu crescimento profissional, incentivar uma promoção a partir da avaliação do máximo profissional e contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola de massas (Formosinho & Machado, 2007:80).

Entre os autores que questionam a tradução na carreira dos professores da diferenciação docente, encontramos Patrick Whitaker (1999). Este autor assinala a mudança das noções de *gestão* relacionadas com estatutos (poder e autoridade) e centradas em papéis para conceitos de *liderança* interactivos, focalizados em equipas, cooperantes e orientadas para o futuro e, em consequência, considera a diferenciação salarial e as categorizações *professor júnior* e *professor sénior* como obstáculos à eficácia do trabalho em equipa. Na opinião deste autor, demonstrou-se que a diferenciação dos trabalhadores por níveis salariais e responsabilidades inibe a capacidade para o desenvolvimento e colaboração. Daí que, lembra ele, as organizações tentem cada vez mais reduzir os degraus da escada hierárquica e produzir estruturas mais niveladas e participativas. Entretanto, apesar de incentivar uma cultura mais igualitária, Patrick Whitaker (1999) preconiza a avaliação de todos pelo mérito, isto é, pelas suas "contribuições únicas e especiais".

Já Michael Fullan e Andy Hargreaves chamam a atenção para o facto do ensino ter sido considerado uma carreira "plana" e o afastamento da sala de aula para ocupar uma posição administrativa ser a única forma do professor alargar o seu papel, admitindo uma "estruturação mais gradual da carreira docente e a criação de oportunidades de liderança" ao longo da mesma como forma dos líderes educativos formais partilharem "o peso da responsabilidade" e poderem "ser mais selectivos e definir prioridades mais claras no seu trabalho". Esta perspectiva, ao mesmo tempo que quebraria os "hiatos de responsabilidade" que conduzem à transição "demasiado abrupta" do papel de professor para o de gestor escolar, incentivaria "novas formas de liderança baseadas num profissionalismo interactivo e numa perspectiva de formação de professores, enquanto processo contínuo, que se desenvolve ao longo da carreira" (2001:31-33).

Estes autores alertam também para o facto da *solução* poder transformar-se em *problema*. Este alerta é corroborado por Formosinho (2001) quando problematiza a especialização docente à luz da própria missão da escola democrática e constata "os perigos da implementação de uma política de especialização docente num modelo burocrático e centralizado de administração e numa cultura docente predominantemente individualista" (Formosinho, 2001:130).

Contudo, a constatação de que as políticas de diferenciação docente comportam vantagens e riscos e desafiam tipos identitários bastante arreigados nos professores e na estruturação tradicional da sua carreira não sugere necessariamente a sua exclusão, mas obriga a alguma prudência na concretização do princípio da diferenciação da função docente (Formosinho & Machado, 2007:80).

Esta perspectiva implica uma ruptura com a concepção da função docente como uma função indiferenciada e da carreira docente como uma carreira plana sem patamares de responsabilidade diferenciados em que todos chegam ao topo (carreira cilíndrica). A diferenciação docente é mais congruente com uma carreira docente vertical com papéis diferentes em patamares distintos, a promoção na carreira em resultado do mérito e da formação especializada dentro da função docente e centrada mais no desenvolvimento profissional do que no controlo hierárquico, mais na avaliação do máximo profissional que na do mínimo burocrático (Formosinho, 1992; Formosinho & Machado, 2003 e 2007**).**

6. Ensaios de diferenciação da função docente – da formação especializada ao desempenho de funções especializadas

Face à heterogeneidade e à cada vez maior complexidade da escola para todos, nos finais do século XX as políticas de formação passam a desenvolver, para além da formação contínua, a formação especializada de professores. As instituições de formação começaram a oferecer formação especializada com vista à qualificação para o desempenho de cargos, funções ou actividades educativas especializadas, como previa a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, artº 33º), e a Administração Educativa incentivou a sua procura, valorizando a sua posse para o exercício de cargos específicos (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, artº 57º). Estes cargos podem ser exercidos quer no âmbito da educação especial

(Despacho Conjunto nº 105/97, de 30 de Maio), quer da administração escolar, nomeadamente o cargo de director executivo ou presidente do conselho executivo (Decreto-Lei nº 115-A/98, artº 19º, nº 4), e os cargos e funções de gestão pedagógica intermédia (Decreto-Regulamentar nº 10/ 99, de 21 de Julho), como são as funções de coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares (artº 5º, nº 1), coordenação pedagógica de ano, de ciclo ou de curso (artº 9º, nº 1) e função de tutoria (artº 10º, nº 2).

Esta valorização da Administração Educativa era reforçada com mudança de escalão dos professores bacharéis integrados na carreira que adquirissem licenciatura em domínio directamente relacionado com a docência e bonificação de anos para progressão aos professores com licenciatura que adquirissem o grau de mestre ou de doutoramento em Ciências da Educação ou em domínio directamente relacionado com o grupo da docência (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, artº 54º e 55º).

Este reconhecimento para efeitos de reposicionamento na carreira da obtenção de maior qualificação académica, seja a nível de licenciatura seja a nível de graduação de nível superior, tem merecido aceitação por parte dos professores. Contudo, esta aceitação traduz-se apenas na "abreviação" do tempo exigido para chegar ao nível salarial mais elevado da carreira. Entretanto, esta "abreviação" tem merecido maior aceitação no que respeita à formação de base necessária para ingressar na carreira, ou seja, para aqueles que, tendo bacharelato, adquirem licenciatura ou diploma equivalente. Já a "bonificação" para a obtenção de mestrado e/ou de doutoramento deve-se mais à visão e insistência de algumas correntes sindicais e ao seu acolhimento pelos responsáveis políticos da pasta da educação em sede de negociação do estatuto da carreira docente (ECD).

7. Ensaio de verticalização da carreira docente – a criação da prova de acesso ao 8º escalão em 1989

A estruturação da carreira docente em 1989 (Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de Novembro) fez depender a progressão, não já simplesmente do tempo de serviço na docência (até então considerado com elemento único de qualificação acrescida) agora condicionado pela duração temporal de cada um dos 10 escalões criados, mas também da avaliação do mérito (ou demérito) da experiência adquirida e da frequência com aproveitamento de módulos de formação. É esta estruturação que introduz a primeira tentativa de

verticalização na carreira docente, fazendo depender o acesso ao 8º escalão da aprovação em provas públicas, às quais o professor voluntariamente se candidataria, devendo a apreciação do júri ter por objecto o *curriculum* do candidato e um trabalho de natureza educacional a apresentar por este (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, artº 36, e Decreto Regulamentar nº 13/92, de 30 de Junho). Ou seja, mais que o desempenho é o mérito que é avaliado. No entanto, esta diferenciação vertical apareceu esvaziada de qualquer conteúdo funcional específico.

Na prática, este estatuto, negociado e acordado com os sindicatos de professores em 1989 e aprovado em 1990, procura introduzir no modelo corrente nas grandes organizações burocrático-industriais a consideração do mérito como elemento de selecção para aceder aos patamares superiores da carreira. A introdução deste elemento de "promoção" num percurso de progressão até aí automático foi objecto de contestação por muitos professores, vindo a "desaparecer" no Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro.

O retorno da carreira cilíndrica após 1998, em que todos chegam ao topo através da progressão automática, e a forma como os professores se apropriaram e usaram a formação contínua e especializada fez com que a progressão passasse a depender (fundamentalmente) do decurso do tempo e do cumprimento do mínimo esperado e, neste sentido, como acusa o preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, "não foi possível exigir dos professores com mais experiência e maior formação, usufruindo de significativas reduções das suas obrigações lectivas e das remunerações mais elevadas, que assumissem responsabilidades acrescidas na escola. Pelo contrário, permitiu-se até que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer. Daqui resultou um sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas".

Deste modo, em 2007, o governo procede à alteração do estatuto da carreira docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro), estruturando-a em categorias com conteúdos funcionais específicos retoma argumentos comuns à perspectiva profissional da docência. A esta estruturação subjaz a perspectivação dos professores como parte integrante de um corpo especial da Administração Pública com o objectivo de dotar cada escola de "um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação,

que assegure em permanência funções de maior responsabilidade" (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, Preâmbulo).

Contrariamente à diferenciação vertical introduzida no ECD em 1989/1990 que aparece esvaziada de qualquer conteúdo funcional específico, a criação da categoria de professor titular pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, dá-lhe um conteúdo funcional quando, no artº 35º, às funções dos restantes professores lhe acrescenta a coordenação pedagógica do ano, ciclo ou curso, a direcção de centros de formação das associações de escolas, a coordenação de departamentos curriculares e conselhos de docentes, o exercício das funções de acompanhamento e apoio à realização do período probatório, a elaboração e correcção das provas nacionais de avaliação de conhecimentos e competências para admissão na carreira docente e a participação no júri da prova pública para admissão ao concurso de acesso à categoria de professor titular.

8. Pragmatismo normativo e recepção burocrática da diferenciação

Da introdução do "mérito" na progressão na carreira docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro) resulta uma separação dos professores em duas categorias: a de professor e a de professor titular. A criação destas duas categorias parece ter tido uma intenção pragmática de criar com urgência um corpo de avaliadores de desempenho, mas foi recebida pela maioria dos professores como uma divisão maniqueísta da classe, como se colocasse os professores titulares do lado dos bons e os (simplesmente) professores do lado dos maus. Esta percepção deve-se especialmente ao facto de o ECD não adjectivar uma das categorias e de manter a designação de professor ao mesmo tempo como ocupação profissional e como categoria de base da docência. Esta percepção deve-se ainda ao facto de o ECD estabelecer apenas duas categorias, quando os estudos sobre a docência e as vidas dos professores sustentam outras distinções no seu percurso profissional. Ou seja, esta produção normativa convoca mais um imaginário burocrático dualista de subordinados e subordinantes do que uma perspectiva profissional de evolução, percurso e desenvolvimento por etapas profissionais mais exigentes até à maturidade profissional.

O legislador poderia ter criado uma categoria correspondente aos três primeiros anos de exercício da docência e associar mais estreitamente a carreira docente ao desenvolvimento profissional dos professores (Oliveira-Formosinho, 2009). Com efeito, a perspectiva de Michaël Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional dos professores e os estudos sobre os 2-3 primeiros anos de ensino dão conta de um período de início de exercício da profissão na sala de aula, caracterizado como um estádio de "sobrevivência" face ao "choque com o real" e de "descoberta" da profissão, de exaltação por finalmente ter os seus alunos e "ser professor" de verdade.

Em vez de criar esta primeira categoria, em que o professor principiante precisa de ser acompanhado – e apontar para um modelo de estruturação da carreira com raiz na caminhada medieval de aprendiz a companheiro e de companheiro a mestre –, o legislador prefere fazer do início da profissão uma modalidade de nomeação administrativa destinada a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível durante o primeiro ano de exercício nesta categoria, determinando que, nesse período probatório, ele deve ser acompanhado por um professor titular e por ele apoiado nos planos didáctico, pedagógico e científico (artº 31º)[4].

Esta diferenciação da função docente com a criação de duas categorias na carreira dos professores remete para o cerne da actividade docente, que subjaz à perspectivação do professor seja como profissional seja como funcionário de carreira. E, se considerarmos que a sua incorporação no ECD decorre em época de diminuição dos encargos salariais da Administração Pública com vista ao controle do défice externo, verificamos que a conjuntura da sua consagração normativa contribui para alimentar dúvidas sobre a prevalência dos argumentos importados da perspectiva profissional.

Assim, o facto de o professor, no contexto do sistema escolar estatal, integrar um corpo especial da Administração Pública e estar sujeito a regras comuns aos seus agentes e funcionários e as condições políticas da emergência do novo ECD fazem deslocar o discurso do profissionalismo para uma perspectiva funcionarista

[4] Por outras palavras, o legislador não descarta a possibilidade de o professor em início de carreira ter um desempenho inferior a *Bom*, situação essa que implicará a não concessão da nomeação definitiva, mas continua a supor neste professor todas as competências profissionais (que, entretanto, pode não ter desenvolvido) e a atribuir-lhe, sem qualquer limitação, as mesmas funções que atribui à categoria de professor (simplesmente).

e burocrática. Neste sentido, a diferenciação docente promovida pelo ECD subalterniza a natureza deontológica da profissionalidade docente e o carácter substantivo da docência face à natureza burocrática das normas reguladoras da carreira e da regulamentação da progressão.

9. A fabricação burocrática dos professores titulares para a avaliação do desempenho docente

A preocupação de rapidamente dotar cada escola ou agrupamento de "um corpo de docentes" como "categoria diferenciada" levou o Ministério da Educação e a Administração Educativa a optar por um processo expedito de selecção de "professores titulares", que circunscreveu o percurso profissional dos candidatos aos últimos sete anos de exercício da profissão (Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio), quando, no preâmbulo do ECD, afirma que os professores com mais experiência e mais formação se teriam afastado dos cargos e funções de responsabilidade acrescida na escola. Deste primeiro concurso em que só contou o que era (e na medida em que era) contável dos últimos sete anos dos professores resultou um "corpo" diferenciado de mais de três dezenas de milhar de professores providos na categoria de professor titular. A dimensão deste "corpo" diferenciado e o processo de fabricação burocrática que está na sua origem dão conta de como ser "professor titular" é bem diferente de pertencer a uma elite docente e integrar um corpo reconhecido, com mais experiência e mais formação.

A urgência de constituição do "corpo" de professores titulares deve-se sobretudo à necessidade de implementar o regime de avaliação do desempenho docente e, deste modo, faz deslocar a suspeição sobre o mérito dos professores titulares para a credibilidade dos professores avaliadores burocraticamente fabricados. Esta suspeição é corroborada pelo facto de, à semelhança das promoções militares em tempos de excepção, ser possível proceder à "graduação" de um professor (simplesmente) em "professor titular" apenas para poder ser avaliador de outros professores[5]. Ora, não é congruente procurar estimular um ambiente mais profissional

[5] O facto de o Ministério da Educação determinar, no novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que o director seja um professor (simplesmente) com cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração escolar, pode ser visto por alguns como desvalorização ou menor confiança nos professores titulares entretanto produzidos.

na docência e na escola a partir de uma diferenciação construída essencialmente na base de alicerces burocráticos.

O processo de fabricação burocrática dos professores titulares traz para o campo da avaliação do desempenho o questionamento da preparação específica dos professores avaliadores, abalando, assim, o objectivo de contribuir para a melhoria das práticas docentes e a valorização e aperfeiçoamento de cada professor (Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, artº 40º, nº 3).

10. Diferenciação docente e autonomia

Os problemas suscitados pelo processo de democratização da escola e consequente construção de uma escola para todos exigem diversos tipos de respostas ao nível social, organizacional e social. A escola tem ao mesmo tempo de responder às necessidades da nova população que a frequenta – diversidade social, diferentes condições socioeconómicas, diferentes educações familiares, multiculturalidade, imigração, exclusão. Estas necessidades passam a ser problemas escolares.

A diversidade social e profissional da escola para todos exige também uma maior autonomia organizacional, uma maior abrangência dos profissionais envolvidos nas actividades (não só professores mas também outros profissionais do desenvolvimento humano e social) e uma maior especialização e aperfeiçoamento na actividade docente – equipas interdisciplinares.

A carreira docente, a avaliação do desempenho, a avaliação do mérito, a formação contínua são instrumentos para melhorar as respostas da escola para todos e responder aos problemas que ela enfrenta, mas não são fins em si mesmos.

A mera avaliação do desempenho docente num sistema que continua centralizado reduziu-se à verificação de conformidade com o mínimo burocrático e laboral, o que a torna um exercício dispendioso de energias mas pouco eficaz para a resolução dos problemas atrás descritos da escola para todos. Por isso, nem sempre a avaliação do desempenho constitui o instrumento mais adequado para incentivar uma diferenciação da actividade docente e o incentivo ao mérito conducente a uma carreira mais profissional ao serviço da melhoria das aprendizagens e do bem-estar dos alunos.

Entretanto, a emergência de problemas na definição e na implementação destas políticas não pode fazer esquecer os problemas que elas visam resolver e que exigem a especialização docente como solução. Eles apenas dão conta da dificuldade de implementação das políticas de diferenciação docente e de tradução dessa diferenciação em patamares diferenciados num sistema centralizado, ao mesmo tempo que expressam quão estas políticas atingem o cerne do dilema organizacional da escola para todos (Formosinho, 1992) e exigem políticas de autonomização dos professores e das escolas.

Referências bibliográficas

Beckman, Svante (1990). Professionalization: Borderline Authority and Autonomy of work, in Michael Burrage & Rolf Torstendahl, *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of The Professions*. London, SAGE

Formosinho, João (1992). O dilema organizacional da escola de massas, *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 1992, 23 – 48

Formosinho, João (1995). O Modelo Tecnoburocrático de Qualificações Educativas. *III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa, 8-10 de Dezembro

Formosinho, João (1997). A Complexidade da Escola de Massas e a Especialização dos Professores, *Saber Educar (*Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti), n.º 2, 7-20

Formosinho, João (2000). Especialização Docente e Administração das Escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas, *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, nº 13, 7-42

Formosinho, João (2001). Especialização docente e pedagogia emancipatória, in António Teodoro (org.). *Educar, Promover, Emancipar. Os Contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória* (pp. 121-141). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas,

Formosinho, João & Ferreira, Fernando Ilídio (2009). Concepções de Professor: diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente* (pp. 17-36). Porto: Porto Editora

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2003). Formação e (in)diferenciação dos professores, *Elo – A Formação de Professores* (Número especial). Guimarães, Centro de Formação Francisco de Holanda, 117 – 128

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores & I. C. Viana (orgs.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp. 71-82). Braga: Universidade do Minho / IEP / CIEd

Freire, João (1993). *Sociologia do Trabalho: uma Introdução*. Porto, Afrontamento

Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora

Huberman, Michaël (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora

Loureiro, Carlos (2001). A Docência como Profissão. Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional. Porto: Edições ASA

Oliveira-Formosinho, Júlia (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente* (pp. 223-286). Porto: Porto Editora

Whitaker, Patrick (1999). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA

O *NOVO* CENTRO DE FORMAÇÃO FRANCISCO DE HOLANDA

CENTRO DE FORMAÇÃO FRANCISCO DE HOLANDA - 2008/2009, O ANO DA REESTRUTURAÇÃO

O Director do CFFH,
Jorge do Nascimento

A partir de Setembro de 2008 o Centro de Formação Francisco de Holanda sofreu, como todos os outros Centros, a reformulação decorrente da reorganização da rede de centros de formação de associação de escolas, operada pelo Despacho 18039/2008, de 4 de Julho.

Hoje o CFFH serve uma área geograficamente muito mais alargada que no passado, envolvendo mais escolas, mais professores, mais funcionários não docentes e novas comunidades que se articulam, através de nós, de um modo novo.

Se dúvidas houvesse sobre as enormes mudanças em curso, a transformação que ocorreu na nossa estrutura e no nosso universo de intervenção provaria que essa mudança é de uma enorme magnitude, abalando não só as nossas práticas habituais de relação com as escolas mas, também, das escolas com o Centro, cada vez mais motivadas, com os seus professores, para a relevância da formação contínua no desenvolvimento das suas carreiras profissionais, mas também das estratégias e métodos pedagógico-didácticos, tendo em vista o melhor interesse das escolas, dos professores e dos alunos.

A nova aproximação entre as comunidades educativas de Guimarães e de Fafe é, para nós, um prazer profissional acrescido, que certamente resultará em novos frutos profissionais com repercussões que não deixarão de se sentir junto das nossas escolas e dos nossos alunos.

Os quadros que se apresentam a seguir dão conta da grandeza de algumas destas transformações, estabelecendo a radiografia dos números que nos descrevem e configuram.

QUADROS SÍNTESE DESCRITIVOS DO CENTRO DE FORMAÇÃO FRANCISCO DE HOLANDA (2008)

Fonte: escolas associadas.

PROFESSORES POR GRUPO DE RECRUTAMENTO DAS ESCOLAS ASSOCIADAS (ENSINO PÚBLICO)

Escola/Agrup.	Código Grupos																																				
	Pré-Esc.	1.º CEB	2.º CEB								3.º CEB/Secundário																					Ed. Esp.				
	100	**110**	**200**	**210**	**220**	**230**	**240**	**250**	**260**	**290**	**290**	**300**	**310**	**320**	**330**	**340**	**350**	**400**	**410**	**420**	**430**	**500**	**510**	**520**	**530**	**540**	**550**	**560**	**600**	**610**	**620**	**910**	**920**	**930**	**OUT**	**TOTAL**
Agrupamento de Briteiros	11	31	5	2	3	6	6	2	3		2	3		3	3			3		2		5	3	3	3		2	1	3		3	5				113
Agrupamento de Escolas Professor Abel Salazar	8	42	5	2	8	8	8	2	3	2	0	10		3	5			3	1	3		8	5	4	3		3		2	0	4	11				153
Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques	18	36	5	4	7	11	8	2	3	2	1	8	0	0	3	0	1	3	0	4	1	10	5	4	2	0	3	0	3	0	4	2				150
Agrupamento de Escolas de Arqueólogo Mário Cardoso	7	41	8	2	5	9	12	2	4	2		5		3	4			4		3		7	4	4	2		3		1		3	2				137
Agrupamento de Escolas de Caldas das Taipas	13	39	5	6	4	12	12	3	4	1	1	5		4	4	1		4		2	1	7	4	4	4		3		2		5	9				159
Agrupamento de Escolas de Fernando Távora	7	30	5	1	5	8	8	2	2	1		6		1	4			4		2		7	3	3	2		1		3		3	10	2			120
Agrupamento de Escolas de Pevidém	6	46	4	2	5	7	7	2	2	2	2	6		3	4			4		5		7	4		3		2	1	3		4	5				136
Escola Secundária de Caldas das Taipas											**1**	16			7			6	10	4	13	13	9	12	1		8		3		7				**16**	126
Escola Secundária Santos Simões c/ 3.º Ciclo*	7	35	2		2	4	5	1	2	1	1	10		1	6		1	6	3	2	8	7	5	6	2	1	6		3		5	1				133
Escola Secundária Francisco de Holanda											2	22		1	13			6	11	4	9	23	14	13	16	6	8		10		11					169
Agrupamento de Escolas de Montelongo	10	36	4	1	7	9	7	2	3	2		7			3			4		3		6	4	5	1		3		4		4	6				131
Agrupamento de Escolas de Silvares	7	16	2		3	3	3	1	1	1		2		1	1			2		1		3	3	3	1		1		1		1	1			1	59
Agrupamento de escolas de Arões	8	24	3	1	3	5	7	1	2	1	0	4	o	2	2	0	1	2	0	2	1	5	3	3	3	0	2	0	2	0	3	2	0	0		92
Escola Secundária de Fafe											1	24		1	8		1	9	11	5	7	22	19	15	7	3	4		4		12					153
Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira	9	42	7	2	10	11	17	5	4	2		5			3		2	3		3		5	4	4			1		2		3	5				149
Agrupamento de Escolas Padre Joaquim Flores	14	31	6	2	4	10	8	2	2	1	1	5	0	3	3	0	0	3	0	2	0	7	5	5	3	0	1	0	3	0	3	4	1	0	0	129
TOTAL	125	449	61	25	66	103	108	27	35	18	12	138	0	26	73	1	6	66	36	47	40	142	94	88	53	10	51	2	49	0	75	63	3	0	17	2109

PESSOAL NÃO DOCENTE DAS ESCOLAS ASSOCIADAS (ENSINO PÚBLICO)

PESSOAL NÃO DOCENTE DAS ESCOLAS ASSOCIADAS		Grupo de pessoal Técnico profissional					Grupo de pessoal Administrativo				Grupo de pessoal Apoio educativo		Grupo de pessoal Auxiliar				Grupo de pessoal Técnico superior												
		Carreira Técnico profissional					Carreira Assistente de administração escolar				Carreira Assistente de acção educativa		Carreira Auxiliar de acção educativa /Cozinheiro				Carreira Técnico superior /Psicólogo												
		Área Funcional Acção social escolar, laboratório, biblioteca e documentação					Área Funcional				Área Funcional Apoio educativo		Área Funcional				Área Funcional												
							Chefia	Administração escolar					Apoio educativo		Cozinheiro		Serviço Social						Serviços de psicologia e orientação						
		Categorias/níveis					Cat./nív.	Categorias/níveis			Categorias níveis		Cat./nív.		Cat./nív.		Categorias/níveis						Categorias/níveis						
Ano lectivo de 2007/2008		Técnico profissional especialista principal	Técnico profissional especialista	Técnico profissional principal	Técnico profissional de 1.ª classe	Técnico profissional de 2.ª classe	Chefe dos serviços de administração escolar	Assistente de administração escolar especialista	Assistente de administração escolar principal	Assistente de administração escolar	Assistente de acção educativa de nível 2	Assistente de acção educativa de nível 1	Auxiliar de acção educativa de nível 2	Auxiliar de acção educativa de nível 1	Cozinheiro principal	Cozinheiro	Assessor principal	Assessor	Técnico superior principal	Técnico superior de 1.º classe	Técnico superior de 2.º classe	Estagiário	Assessor principal	Assessor	Técnico superior principal	Técnico superior de 1.º classe	Técnico superior de 2.º classe	Estagiário	Outros	TOTAL
Agrup. Esc. de Briteiros	Esc. Sede							1		6				17		4														28
	1º Ciclo													6																6
	Pré-Escolar											2		7																9
Agrup. Esc. Professor Abel Salazar	Esc. Sede							1		5				23																29
	1º Ciclo													19																19
	Pré-Escolar													4																4
Agrup. Esc. D. Afonso Henriques	Esc. Sede				1				6	2				23	0	3														35
	1º Ciclo													9																9
	Pré-Escolar																													0
Agrup. Esc. de Arqueólogo Mário Cardoso	Esc. Sede						1		2	3				22															1	29
	1º Ciclo													9															3	12
	Pré-Escolar													2																2
Agup. Esc. das Taipas	Esc. Sede						1	1		5				24	1	3														35
	1º Ciclo													16																16
	Pré-Escolar											3		6																9
Agrup. Esc. de Fernando Távora	Esc. Sede									6				22												1				29
	1º Ciclo													12																12
	Pré-Escolar													5																5
Agrup. Esc. de Pevidém	Esc. Sede									7				19	1	3													1	31
	1º Ciclo													13																13
	Pré-Escolar											3		2																5
Sec. das Taipas				1				1	4	2				25													1		6	40

Agrupamento de Escolas Santos Simões							1		4	3			31			3									1				2	45
Sec. Francisco de Holanda			2					5	5	4				31		3										1				51
Agrupamento de Escolas de Montelongo	Esc. Sede							1	3	3			24													1				32
	1º Ciclo												14																	14
	Pré-Escolar												1																	1
Agrupamento de Escolas de Silvares	Esc. Sede					1		1	2	1				21		3														29
	1º Ciclo													3																3
	Pré-Escolar													3																3
Agrupamento de Escolas de Arões	Esc. Sede						1			4				21																26
	1º Ciclo													9																9
	Pré-Escolar													5																5
Escola Secundária de Fafe	Esc. Sede							1	9	1				35	1	2											1			50
	1º Ciclo													0																0
	Pré-Escolar													0																0
Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira	Esc. Sede			1			1	1	4	2				27	2	3														41
	1º Ciclo													12																12
	Pré-Escolar													2																2
Agrupamento de Escolas Padre Joaquim Flores	Esc. Sede				1		1		6					24		4														36
	1º Ciclo													9																9
	Pré-Escolar													8																8
		0	2	2	2	1	6	13	45	54	0	8	70	495	5	31	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	2	0	13	753

PROFESSORES POR GRUPO DE RECRUTAMENTO DAS ESCOLAS ASSOCIADAS (ENSINO PRIVADO)

GUIMARÃES																																					
NOME	PD		N.º DOCENTES	Pré-Esc.	1.º CEB	2.º CEB								3.º CEB/Secundário																							TOTAL
	Temp. Inteiro	Acum.		100	110	200	210	220	230	240	250	260	290	290	300	310	320	330	340	350	400	410	420	430	500	510	520	530	540	550	560	600	610	620	Out	
Escola Profissional CENATEX	4	59	63											3			4	1		1	2		2	6	2		3	11	10		11		2		5	63
Escola Profissional CISAVE	18	20	38												2			3		1	2		1	3	4			2		8				1	11	38
Escola Profissional PROFITECLA	12	3	15												2									3	1					3				1	5	15
Casa do Povo de Fermentões			0																																	0
Centro Infantil de Pevidém	6	0	6	6																																6
Centro Social Cultural Desportivo e Recreativo de Vila Nova de Sande	3		3	3																																3
Centro Social de Brito	3		3	3																																3
Centro Social e Paroquial de Ronfe	4		4	4																																4
Centro Social Padre Manuel Joaquim Sousa			0	7	1			1				1																								10
Centro Social Paroquial de S. Martinho de Candoso			0																																	0
Centro Social S. Pedro de Azurém			0																																	0
Centro Sócio Cultural Desportivo e Recreativo de Sande S.Clemente			0																																	0
Colégio e Asilo de N.ª S.ª da Conceição			0	7	11	2		1	4	2		3	1																					1		32
Colégio do Ave, Lda.			0	6	8	1		1	1	2	1	1	1							1	1		1		1	1	1			1				1	1	31
Creche e Jardim de Infância Casa do Povo de Serzedelo			0	4																																4
Creche e Jardim Infantil Albano Coelho Lima	5		5	5																																5
Departamento Acção Social Segurança Social	3		3	3																																3
Lar de Santa Estefânia			0																																	0
Patronato de S. Sebastião	8		8	7																															1	8
TOTAL-GUIMARAES	66	82	148	55	20	3	0	3	5	4	1	5	2	3	4	0	4	4	0	3	5	0	4	12	8	1	4	13	10	12	11	0	2	4	23	225

FAFE																																						
NOME	PD		N.º DOCENTES	Pré-Esc.	1.º CEB	2.º CEB								3.º CEB/Secundário																								TOTAL
	Temp Inteiro	Acum.		100	110	200	210	220	230	240	250	260	290	290	300	310	320	330	340	350	400	410	420	430	500	510	520	530	540	550	560	600	610	620	Out			
Academia de Música José Atalaya*																																				21	21	
Câmara Municipal de Fafe																																					0	
Santa Casa da Misericórdia de Fafe																																					0	
Cercifafe																																					0	
Associação Cultural e Recreativa de Fornelos	19	7	17	9	8	1	0	1	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	43	
TOTAL-FAFE	19	7	17	9	8	1	0	1	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	64		
TOTAL GERAL	85	89	165	64	28	4	0	4	6	6	2	7	3	3	4	0	4	4	0	3	5	0	4	12	8	1	4	13	10	12	11	0	2	4	44	225		

PESSOAL NÃO DOCENTE DAS ESCOLAS ASSOCIADAS (ENSINO PÚBLICO)

GUIMARÃES							
NOME	PND						N.º Total
	Tempo Inteiro	Acum.	ADMINISTRATIVO	AUXILIAR	PSICÓLOGO	OUTROS	
Escola Profissional CENATEX	14		6	2		6	14
Escola Profissional CISAVE	10		6	2		2	10
Escola Profissional PROFITECLA	3		2	1	0	0	3
Casa do Povo de Fermentões							0
Centro Infantil de Pevidém							0
Centro Social Cultural Desportivo e Recreativo de Vila Nova de Sande	12			5		7	12
Centro Social de Brito							0
Centro Social e Paroquial de Ronfe		2	1			1	2
Centro Social Padre Manuel Joaquim Sousa			2	8	1	23	34
Centro Social Paroquial de S. Martinho de Candoso							0
Centro Social S. Pedro de Azurém							0
Centro Sócio Cultural Desportivo e Recreativo de Sande S.Clemente							0
Colégio e Asilo de N.ª S.ª da Conceição						15	15
Colégio do Ave, Lda.	21		2	12		7	21
Creche e Jardim de Infância Casa do Povo de Serzedelo				14		4	18
Creche e Jardim Infantil Albano Coelho Lima	1		1	19			20
Departamento Acção Social Segurança Social			4		1	6	11
Lar de Santa Estefânia							0
Patronato de S. Sebastião	15		1	12		2	15
TOTAL GUIMARÃES	76	2	25	75	2	73	175

FAFE							
NOME	PND						N.º Total
	Tempo Inteiro	Acum.	ADMINISTRATIVO	AUXILIAR	PSICÓLOGO	OUTROS	
Academia de Música José Atalaya	4		3	1			4
Câmara Municipal de Fafe							0
Santa Casa da Misericórdia de Fafe							0
Cercifafe							0
Associação Cultural e Recreativa de Fornelos	45	9	1	46	2	5	54
TOTAL - FAFE	49	9	4	47	2	5	58
TOTAL GERAL	125	11	29	122	4	78	233

BIBLIOTECAS ESCOLARES DA REDE DE ESCOLAS ASSOCIADAS

Concelhos	Escolas/Agrupamentos	N.º Bibliotecas Inseridas na RBE	TOTAL
Guimarães	Agrupamento de Escolas Arqueologo Mário Cardoso	6	6
	Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques	2	2
	Agrupamento de Escolas das Taipas	4	4
	Agrupamento de Escolas de Pevidém	4	4
	Agrupamento de Escolas Fernando Távora	2	2
	Agrupamento de Escolas Professor Abel Salazar	3	3
	Agrupamento Vertical de Escolas 2,3/S Santos Simões	4	4
	Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros	3	3
	Escola Secundária de Caldas das Taipas	1	1
	Escola Secundária Francisco de Holanda	1	1
Fafe	Escola Secundária de Fafe	1	1
	Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira	3	3
	Agrupamento de Escolas Padre Joaquim Flores	2	2
	Agrupamento de Escolas de Montelongo	1	1
	Agrupamento de Silvares	1	1
	Agrupamento de Escolas de Arões	3	3
TOTAL		41	41