

AVALIAÇÃO E AUTONOMIA CURRICULAR: DOS DISCURSOS EMANCIPADORES À (DES)REGULAÇÃO DAS PRÁTICAS

José Carlos Morgado
jmorgado@iep.uminho.pt
Universidade do Minho

Resumo

As questões relativas à avaliação de escola e à autonomia curricular têm assumido uma enorme importância nos discursos dos mais diversos protagonistas educativos, que situaríamos, globalmente, entre duas perspectivas: a do controlo e a do desenvolvimento profissional. Não descurando o papel que podem assumir quer no plano do desenvolvimento organizacional da instituição, quer no plano do desenvolvimento curricular, em particular ao nível da concepção e concretização dos processos de ensino-aprendizagem, quer ainda no plano do desenvolvimento profissional dos docentes, a avaliação e a autonomia curricular configuram-se como mecanismos essenciais tanto para a prestação de contas à comunidade, quanto para a construção de uma visão integrada, responsável e crítica da escola, capaz de desocultar as dinâmicas que se geram no seu interior.

Partindo das noções de avaliação e de autonomia curricular, procuramos ao longo do texto deslindar algumas das suas potencialidades e inventariar alguns factores que, em nosso entender, têm provocado alguma discrepância entre o que, no contexto educativo português, se propala ao nível dos discursos e o que acontece ao nível dos processos e das práticas curriculares no interior das escolas.

Introdução

A avaliação continua em alta na *Bolsa de Valores Educacionais*, sendo as *acções políticas* e as *obrigações docentes* que a consubstanciam os títulos que têm tido mais procura, registando, por isso, maiores subidas nos últimos tempos. Das várias mudanças que mais recentemente têm sido implementadas no terreno educativo, a avaliação constitui certamente a que mais impacto e perturbação tem produzido, em particular ao nível do funcionamento das escolas e do trabalho dos docentes que aí exercem funções.

Na verdade, a avaliação, nas suas distintas vertentes, tem vindo a ganhar enorme protagonismo no léxico educativo, sendo actualmente assumida como ponto de partida e ponto de chegada dos processos de ensino-aprendizagem e como condicionante de uma série de dimensões que com eles se relacionam.

Não se trata de um fenómeno genuíno, como têm demonstrado os estudos que, em vários sectores, vão sendo desenvolvidos em torno desta problemática e que permitem afirmar que a ansiedade que normalmente surge associada a este processo se manifesta das mais diversas formas, quer pelos avaliadores, quer pelos avaliados, quer ainda pelos próprios gestores do sistema de avaliação, contribuindo, muitas vezes, “para fragilizar a eficiência do processo e do

funcionamento organizacional” (Caetano, 2008, p. 7). Contudo, a “instabilidade” e o “ruído” que os procedimentos avaliativos provocam no seio de qualquer organização não devem, de forma alguma, ofuscar a sua preponderância para o conhecimento da realidade educativa, do funcionamento da instituição escolar, do desenvolvimento dos *curricula* ou da qualidade das aprendizagens que aí ocorrem.

De forma análoga ao que acontece com a avaliação, também a autonomia da escola, em particular a autonomia curricular, tem vindo a merecer uma atenção especial por parte dos decisores políticos e dos agentes educativos, uma vez que se considera como condição *sine qua non* na construção de um paradigma educativo mais consonante com os desafios que hoje se colocam na educação. Entendida como condição essencial para aproximar as decisões curriculares dos seus destinatários, a autonomia curricular tem sido concebida como uma mais valia na mudança das práticas pedagógicas e na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Morgado, 2003).

A avaliação e a autonomia configuram-se, assim, como elementos estruturantes do fenómeno educativo e como factores estratégicos para que a escola se possa pensar a si própria como organização e se consiga (re)configurar como unidade básica de formação e inovação. Daí a importância de conciliar estas duas dimensões, o que nos proporciona uma oportunidade de reflectir sobre a escola que temos e a escola que queremos, bem como sobre alguns aspectos que, directa ou indirectamente, podem interferir na forma como idealizamos e concretizamos a tarefa educativa.

O texto estrutura-se em três segmentos principais: (1) o primeiro, relativo à autonomia curricular, em que procuramos dilacerar este conceito para, a partir daí, sinalizarmos alguns aspectos que, em nosso entender, têm concorrido para que a autonomia na escola continue, ainda, a ser mais uma miragem do que uma realidade quotidiana; (2) o segundo, relativo à avaliação, ou melhor, às “avaliações” que é preciso concretizar para podermos ter uma noção clara do que fazemos, como fazemos e como poderemos fazer para mudar o rumo da educação. A este nível contrapomos duas lógicas que, tanto ao nível da concepção, como da implementação do fenómeno avaliativo, estão na base das distintas leituras e das diferentes utilizações que podem fazer-se com os resultados produzidos nesse processo; (3) por último, inventariamos alguns aspectos que, em nosso entender, têm interferido na forma como se tem construído a autonomia na escola e se tem utilizado a avaliação.

1. Autonomia curricular: um outro modo de “fazer” a escola

Em Portugal, a autonomia e a avaliação da escola são hoje referências obrigatórias das políticas educativas e curriculares e integram-se num conjunto de transformações que têm ocorrido no

campo da educação, em resultado de um processo mais amplo de reformas da administração pública.

Tais reformas, que procuram colmatar a progressiva inoperância do Estado no governo do sistema de ensino e na provisão do serviço educativo, requerem que se concretizem medidas que reduzam a burocracia e a centralidade da administração na gestão das escolas. Trata-se, como defende Afonso (2005), de conseguir um “emagrecimento” significativo da burocracia da administração educacional através da transferência de competências para os níveis regional e local e, em especial, para a própria escola. Assim se compreende que, nos últimos anos, as reformas educativas tentem mobilizar os agentes e as estruturas locais e procurem implementar mudanças baseadas numa lógica de inovação e de eficácia. Mudanças que, para além do reforço do papel da escola como espaço singular de decisão e acção educacional, requerem que os professores se envolvam na contextualização, modelação e enriquecimento do currículo proposto a nível nacional, isto é, na (re)construção do próprio currículo.

Estamos em presença de uma mudança paradigmática importante que requer que as escolas se assumam como “organizações aprendentes” (Fullan & Hargreaves, 2000), isto é, capazes de se envolverem continuamente em processos de aprendizagem organizativa e curricular e de conceberem e desenvolverem um projecto de formação próprio, adequado aos contextos em que se inserem e ao recursos de que dispõem. Dito de outra forma, que se assumam como organizações “curricularmente inteligentes”, isto é, instituições que não se limitem a administrar e distribuir conhecimentos, “na lógica de um pensamento linear e convergente” que as caracterizou durante muito tempo, mas, pelo contrário, promovam “práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social” (Leite, 2003, pp. 124-125). No fundo, organizações que, sem deixar de ter em conta as propostas educativas de âmbito nacional, desenvolvam processos de tomada de decisão colectiva na estruturação e concretização dos processos de ensino-aprendizagem que propiciam.

É nesta ordem de ideias que faz todo o sentido falar em autonomia curricular, enquanto condição necessária quer para definir os princípios e as finalidades que devem reger a organização e o funcionamento da escola, quer para conceber e operacionalizar projectos e acções que envolvam os agentes educativos nesse empreendimento, quer ainda para a assunção de responsabilidades que, sobretudo no caso dos professores, permitam substituir o seu “estatuto de executores” pelo “estatuto de actores” (Thurler, 2001).

Assim se justifica, assegura Barroso (2006, p. 24), que as políticas de reforço da autonomia da escola se concretizem através de um “tríplice movimento”: a *delegação de competências e recursos*, outorgando às escolas poderes que se situam na esfera da Administração; a *individualização dos percursos escolares*, o que pressupõe contextualizar localmente os

desígnios educativos nacionais; e a *horizontalização das dependências*, através do incremento das dependências horizontais no interior de cada escola e com a comunidade.

Neste quadro de construção da autonomia da escola importa referir o papel consignado aos professores, uma vez que constituem um sector nuclear de todo esse processo de mudança. Na verdade, só é possível falar em autonomia se a uma visão profissional mais clássica, que situava o professor na eficácia do seu fazer no interior da sala de aula, suceder uma visão profissional mais consentânea com os tempos actuais, que idealiza o professor como “homem / cidadão / profissional, em devir, inserido e em acção, na sociedade do seu tempo” (Cavaco, 1995, p. 159). Uma visão que assenta no permanente enriquecimento científico e pedagógico e se nutre de um *saber profissional* específico que o legitima como um profissional de ensino e como esteio de desenvolvimento humano. Uma visão só passível de concretizar na base de um desenvolvimento profissional contínuo (Day, 2001) e de uma mudança das práticas curriculares quotidianas.

Sendo a docência não “um estado a que se chega mas um caminho que se percorre”, Alvarez Méndez (2002) identifica como marca distintiva dessa profissão o “estado de abertura permanente à aprendizagem contínua”. É na procura dessa profissionalidade que a avaliação se pode perspectivar como um elemento crucial, uma vez que, se for exercida como uma actividade ao serviço do conhecimento, desempenha uma importante função formativa nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Contudo, não basta reconhecer as virtudes da autonomia para mudar as práticas e as rotinas de trabalho nas escolas ou para garantir a melhoria da qualidade do ensino que desenvolvem. Embora o uso que se faz da autonomia seja determinante, sobretudo quando se pretende que seja capitalizada para desenvolver dinâmicas de aprendizagem e desenvolvimento na escola (Roullier, 2008), a verdade é que para além de poder e querer, o envolvimento das escolas e das pessoas na tomada de decisões requer “conhecer” e “saber”. Como lembra Leite (2003, p. 123), “só podemos decidir conscientemente se conhecermos bem as situações e se tivermos ideias claras quanto à intencionalidade da acção”, o que enaltece o papel da (auto)avaliação em todo este processo. Daí a profunda simbiose que estabelecemos entre autonomia e avaliação.

2. Avaliação da/na escola: uma forma de construir a autonomia

Conceber a escola como uma organização aprendente implica, na opinião de alguns autores (Thurler, 2001; Santos Guerra, 2003; Roullier, 2008), aceitar que a avaliação dos processos e das práticas curriculares que aí se desenvolvem facilita a responsabilização dos professores, consignando-lhes competências e, conseqüentemente, a possibilidade de construírem a sua autonomia. Sublinha Roullier (2008, p. 76) que “auto-avaliar-se é tornar visível a sua acção, é construir a sua identidade, é realizar-se através da confrontação”.

Ao nível da escola, a avaliação deve assumir-se como um empreendimento colectivo, desenvolvido na base da análise, da reflexão e do questionamento, o que permitirá, por um lado, fazer o balanço dos processos e das actividades desenvolvidas e, por outro, estimular a participação, o diálogo, a partilha de responsabilidades e a tomada de decisões. É nesse sentido que Leite (2003, p. 123) afirma que a avaliação só se justifica se produzir intervenções que “permitam (re)investir os conhecimentos que foram obtidos”, isto é, se for assumida como “um contributo para que as escolas aprendam” e para construírem a sua mudança, “no sentido de uma qualidade que se vai definindo e desejando”. Quando isso acontece, a avaliação fornece uma visão muito clara da realidade educativa, permite conhecer com rigor os seus pontos fortes e os seus aspectos mais débeis e ajuda a introduzir mudanças que contribuem para a melhoria da sua qualidade.

É nesta ordem de ideias que Álvarez Méndez (2002) considera a avaliação como um *recurso de formação* e uma *oportunidade de aprendizagem*, assegurando que a qualidade da avaliação que se realiza na escola é um dos instrumentos mais poderosos para melhorar tanto os processos de ensino-aprendizagem, quanto a profissionalidade dos docentes. Não ter esta noção é perder uma oportunidade para fazer da avaliação um meio de aprendizagem, uma forma de aglutinar consensos e um modo de partilhar responsabilidades em prol de uma escola melhor. É dar azo à arbitrariedade e contribuir para perpetuar o sentido de punição que frequentemente se lhe associa; é permitir que o empreendimento educativo se desenvolva à margem de compromissos e atitudes que poderiam contribuir para diluir a fragmentação que o tem caracterizado. Como lembra Santos Guerra (2002, p. 12), ao propiciar “a compreensão necessária para garantir a rectificação e a mudança”, a avaliação constituiu uma excelente forma de aperfeiçoamento dos profissionais do ensino e das instituições em que trabalham.

Contudo, o que se tem verificado é que, de um modo geral, a consecução destes propósitos têm ficado bastante aquém do que seria desejável. Embora os discursos educativos enalteçam o papel e os benefícios que resultam da avaliação da/na escola, Machado (2003, p. 133) considera que a cultura avaliativa dominante, “epistemologicamente ainda herdeira do positivismo”, se tem desenvolvido, essencialmente, na base de uma “dicotomia de tipo cartesiano que postula a existência de dois elementos separados, incomunicáveis e não-dialogantes: o sujeito e o objecto”. Trata-se de uma polarização redutora que tem impedido que o processo avaliativo se assuma “como um espaço de intersubjectividade, de negociação e de comunicação, com o propósito de uma construção colectiva de sentido(s)” (*ibidem*), o que colocaria a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que nela participam.

A dicotomia que tem impregnado os processos avaliativos não pode problematizar-se à margem da actual crise da educação, também ela resultante, em grande parte, da “dilaceração entre, por

um lado, a sujeição cada vez maior dos sistemas educativos e da escola à performatividade”, um ensejo oriundo essencialmente de outros sectores sociais, “e, por outro, os discursos educacionais e pedagógicos ainda substancialmente inspirados nas narrativas modernas: a escola ainda quer formar ‘cidadãos’, ao passo que o sistema já exige ‘técnicos’ eficazes” (Alves & Machado, 2003, p. 81)¹. Contrapõem-se, assim, duas lógicas distintas e conflituantes que, de forma directa ou indirecta, interferem nos modos como se conformam e operacionalizam tanto os processos de ensino-aprendizagem como os procedimentos de avaliação:

1. Uma *lógica de controlo*, de natureza externa, que emana do mandato que a sociedade consigna à escola, radica num contexto de decisão curricular de cariz centralizado, responde a necessidades de escrutínio social e de prestação de contas, adopta uma “concepção determinista da acção humana” e que, sob a capa da retórica da qualidade, idealiza a avaliação como “instrumento privilegiado das exigências de rentabilização e da performatividade” (*idem*, p. 83);

2. Uma *lógica emancipatória*, intrínseca à própria escola, que perfilha uma concepção construtivista de aprendizagem e se baseia no compromisso, se circunscreve a contextos de decisão curricular partilhados, reflexivos e críticos, responde a necessidades de desenvolvimento pessoal e social e de diferenciação de itinerários pedagógicos, assume a actividade educativa como um modo de realização humana e concebe a avaliação numa perspectiva formativa e emancipatória (Rodrigues, 1998).

Em suma, a avaliação pode perspectivar-se numa perspectiva mais formadora, sendo, neste caso, propícia ao envolvimento voluntário e responsabilização dos actores e constituindo um meio útil para orientar e regular a acção, tomar decisões e fundamentar a prestação de contas à comunidade, ou, pelo contrário, perspectivar-se como um mecanismo de controlo, ancorado em imperativos de prescrição e “fiscalização”, que faz da regulação autoritária das práticas e dos resultados escolares as suas principais razões de ser. Ora, é do “confronto” entre estas duas lógicas e das tensões que daí resultam, factores a que não são alheias nem as decisões políticas das tutelas, nem as posturas assumidas pelos professores, que se dimensiona o modelo de sistema educativo [e de escola] a desenvolver e se perspectiva a gestão da qualidade da educação.

É neste contexto que assume particular importância a avaliação do desempenho docente, não só por se aceitar que uma avaliação sistemática das práticas curriculares dos docentes pode ser um factor preponderante de melhoria e desenvolvimento profissional, mas também porque, no imaginário educativo, o professor continua a ser tido como o principal agente de mudança e a ser associado a tudo o que, de bom ou de mau, se passa na educação. A este respeito, Rodrigues e Peralta (2008) sinalizam a correlação positiva, que alguma investigação tem identificado, entre a qualidade da actividade docente e os resultados dos alunos. Tratando-se de uma temática que

está associada aos propósitos globais de melhoria da escola, Pacheco e Flores (1999) consideram que a avaliação do professor pode ser muito útil em termos de eficácia da instituição educativa na prossecução dos objectivos de aprendizagem pretendidos e de procura de melhores resultados.

Impõe-se neste momento reflectir sobre o que, no âmbito da avaliação e da autonomia da escola, se tem passado mais recentemente em Portugal.

3. Avaliação e autonomia curricular: balanço crítico da situação portuguesa

Depois de enunciar alguns dos benefícios que podem resultar da construção da autonomia curricular da escola e dos contributos que a avaliação pode emprestar a esse processo, bem como de algumas lógicas de acção que podem condicioná-las, parece-nos pertinente fazer uma breve análise sobre a situação actual, inventariando alguns aspectos que, em nosso entender, têm interferido na forma como a autonomia e a avaliação se concretizam nas escolas.

Não deixando de reconhecer a existência de alguns progressos, a verdade é que existem certos factores que têm concorrido para gerar uma certa dissonância entre aquilo que se propala ao nível dos discursos e o que acontece no terreno das práticas. Nesse sentido, importa sinalizar cinco aspectos que nos parecem cruciais.

Desde logo, o *clima de desconfiança* em que todo o processo de mudança educativa tem decorrido. Parece não suscitar grande controvérsia a ideia de que, no sistema educativo português, não existe um *clima de confiança suficientemente motivador* nas relações entre a tutela – que, embora adopte o discurso da centralidade da escola e dos professores no processo de desenvolvimento curricular, continua a não abrir mão de competências de decisão fundamentais para a consecução da sua autonomia – e os professores – que continuam a suspeitar da maior parte das medidas emanadas do poder central, o que explica alguma da resistência à mudança que pulula no interior das instituições escolares.

Em segundo lugar, a *discrepância temporal* que existe entre a acção política e a acção pedagógica. Na verdade, verifica-se um claro desequilíbrio entre o *tempo político* – mais caracterizado pelo ímpeto da mudança e pela obtenção de resultados a curto prazo – e o *tempo pedagógico* – onde a apropriação da utilidade e dos sentidos das mudanças se processa a um ritmo mais lento, remetendo para o médio e longo prazo a sua transposição para as práticas e os resultados obtidos. Será que esta discrepância temporal, a que não é alheia uma certa pressa política de reformar o sistema, estará na base da falta de diálogo e reflexão que tem grassado em muitas escolas e tem remetido todo esse processo para um terreno mais tecnicista?

Em terceiro lugar, a constatação de que os discursos e as medidas políticas de descentralização não têm conduzido, tal como seria desejável, a uma efectiva *redistribuição de poderes* entre o

centro e a periferia. Vários autores (Frois, 2008; Raya, 2008; Barroso, 2006; Hargreaves, 1998) consideram que as perspectivas políticas mais recorrentes têm procurado enfatizar a necessidade de descentralização e de autonomia das instituições e das pessoas mas, sobretudo, como forma de (re)legitimar os poderes centrais de decisão, de recuperar algum do protagonismo perdido e de dar resposta a um devir que se configura cada vez mais globalizante e economicista.

A propósito do que se tem passado em Portugal, João Barroso (2006, pp. 29-34) assevera que as medidas de reforço da autonomia da escola têm servido mais como instrumentos de governação – “que põem a tónica mais nos meios e nos resultados da acção pública do que nos princípios e fins das políticas que a determinam” – e como modo de regulação das políticas e da acção educativas – reduzindo a autonomia da escola a uma estratégia para introduzir novas modalidades de gestão – do que como um meio para “libertar” as escolas do controlo da tutela e dotar os seus órgãos de gestão de capacidades de decisão.

Em termos curriculares, o panorama tem sido idêntico, uma vez que as sucessivas reformas/reorganizações/revisões curriculares não se têm processado na base do reforço das competências curriculares das escolas ou mesmo de qualquer inovação dado que a estrutura curricular tem permanecido inalterável (Pacheco, 2000) – os conteúdos a trabalhar nas escolas continuam a ser decididos, essencialmente, a nível central, organizam-se por disciplinas e o currículo espalha-se em actividades disciplinares e não-disciplinares.

Ao nível da concepção e implementação dos projectos curriculares podemos mesmo falar de uma *Autonomia Sitiada*, já que essa construção tem sido feita em função dos [extensos] programas e das disciplinas existentes e continua a ser tutelada pela Administração, que estabelece as normas e os limites e persiste em não abrir mão do seu poder de decisão curricular. Não nos surpreende, pois, que alguns estudos² em que temos participado demonstrem que a construção de tais projectos continua a reflectir mais o cumprimento dos normativos do que uma necessidade sentida pelas escolas e pelos professores, desvirtuando assim a verdadeira essência do projecto curricular.

Em quarto lugar, e no que diz respeito à *avaliação da escola*³, não podemos deixar de enaltecer a importância da avaliação externa e da avaliação interna como mecanismos que propiciam um (re)encontro da escola consigo própria. É pelo recurso a procedimentos avaliativos deste teor que se consegue um escrutínio sistemático da qualidade das práticas educativas e dos resultados escolares, podendo o mesmo ser vantajoso para a melhoria do serviço educativo.

Em relação à *avaliação externa*, trata-se de um instrumento de política educativa que causou algum impacto nas escolas, sendo reconhecido como uma mais valia desde que a informação recolhida possa ser (re)utilizada em benefício da escola e da melhoria das suas práticas. Ora, um dos aspectos que tem merecido mais reparos no processo de avaliação externa das escolas é,

precisamente “o seguimento dado à avaliação” (CNE, 2008). O fornecimento às escolas de um simples “diagnóstico externo dos seus problemas” não é suficiente para “tirar partido de todo o potencial do processo avaliativo nem fazer jus ao esforço pedido aos intervenientes” nesse processo (*idem, ibidem*). Sobretudo para as escolas com avaliações menos positivas seria necessário, como sugere o CNE (2008), que avaliadores e avaliados estabelecessem em conjunto “programas de recuperação e desenvolvimento, em estreita articulação e com co-responsabilização na sua execução da administração escolar”. Outro aspecto a ser revisto diz respeito à duração do período de avaliação externa – em média dois dias –, que parece manifestamente insuficiente para que as equipas de avaliação se apropriem de aspectos basilares do funcionamento da escola e consigam uma visão integrada da unidade educativa em análise.

Quanto à *avaliação interna*, mais do que uma obrigação legal, deve ser percebida como uma necessidade sentida pela escola, preocupada em recolher informação para diagnosticar áreas mais sensíveis do seu funcionamento, com o objectivo de encontrar soluções para os problemas que interfiram com a qualidade do serviço prestado. Só que, do que nos tem sido dado observar, a avaliação interna está ainda longe de atingir tal objectivo. Ao predomínio da obrigatoriedade legal associa-se a falta de formação específica em avaliação de muitos professores e uma certa tendência para as escolas adoptarem modelos de avaliação muito próximos da estrutura fixada pela IGE para o documento de apresentação das escolas, condicionando, ainda que de forma indirecta, todo o processo de auto-avaliação (CNE, 2008).

Ora, quando os objectos, os critérios e os procedimentos de avaliação interna se circunscrevem aos parâmetros definidos pelas autoridades educativas para a avaliação externa, o processo tende a inscrever-se numa perspectiva tecnicista ou administrativa (Azevedo, 2007, p.34), privilegiando mais o fornecimento de informação para a prestação de contas do que o envolvimento dos diversos agentes da comunidade escolar na melhoria da qualidade dos processos e práticas que se desenvolvem na instituição. Quando isso acontece, as especificidades da escola ignoram-se e a complementaridade positiva que deveria existir entre os processos de avaliação externa e interna dilui-se.

Por último, uma breve referência ao novo sistema de avaliação e progressão na carreira docente. Trata-se de uma temática que tem gerado desconforto no seio de muitas escolas, uma situação a que não é alheia alguma insensibilidade na gestão de todo esse processo.

Dos vários aspectos que podem contribuir para “desvirtuar” um modelo que devia funcionar como catalisador da mudança e melhoria das práticas curriculares dos docentes, referimo-nos apenas a um deles, por considerarmos que poderá condicionar todo o processo e destituí-lo de uma das suas principais finalidades – o desenvolvimento profissional dos professores.

Referimo-nos ao facto do actual regime de avaliação associar a avaliação de desempenho e a avaliação do mérito num mesmo processo de que decorre, simultaneamente, a apreciação da actividade docente quotidiana e o progresso na carreira. Como postulam Formosinho e Machado (2009, p. 288) em texto recente, estamos em presença de dois tipos de avaliação diferentes que implicam mecanismos de análise distintos, já que a avaliação do desempenho “tem uma componente de prestação de contas e verificação da conformidade e normalidade”, preocupa-se mais com “a ausência de efeitos negativos do que com a apreciação dos efeitos positivos” e interessa mais aos utentes e aos beneficiários do sistema (pais e alunos), ao passo que a avaliação do mérito se funda num “juízo sobre o nível de actuação do professor”, privilegia os efeitos positivos da sua actividade, admite a excepcionalidade e interessa sobretudo aos profissionais implicados nesse processo. Ora, o actual regime de avaliação, ao fazer depender a progressão na carreira essencialmente da avaliação do desempenho, condicionando-a ainda ao progresso dos resultados académicos obtidos pelos alunos e à prevenção do abandono escolar, para além de não valorizar a complexidade inerente à própria função docente, acaba por fazer prevalecer a função certificadora da avaliação. Neste caso, os propósitos sumativos, meritocráticos e de controlo acabam por se sobrepor aos desígnios formativos, formadores e colaborativos que deveriam nortear todo o processo avaliativo.

Não será excessivo lembrar que quando as estruturas de poder se configuram na base da centralização e da hierarquização se favorece o reforço das práticas transmissivas, se estimula a adopção do “politicamente correcto” (Raya, 2008) e se instala um certo sentimento de resignação. Não serão estas preocupações comuns à maior parte das nossas escolas?

Considerações finais

Em jeito de conclusão, importa lembrar que os caminhos para superar todos estes problemas passam por uma alteração significativa na forma como se idealiza e concretiza a educação, o que, em nosso entender, só será viável na base de (i) uma outra responsabilização e abertura da sociedade à escola; (ii) de uma postura diferente por parte do poder político; e (iii) de um envolvimento responsável por parte dos professores, não se submetendo a facilitismos que ofusquem o seu mérito ou definham a capacidade de assumir os desafios com que são confrontados.

Enquanto isso não acontecer, a avaliação, em vez de se constituir como esteio de emancipação e de construção da autonomia curricular, acabará por se configurar como um mecanismo de (des)regulação das práticas e de controlo dos diversos agentes educativos.

Notas:

1. As narrativas modernas pugnavam pela emancipação do homem e conseqüente libertação de quaisquer opressões, sendo a educação idealizada como meio que permitia a consecução de tais propósitos. A crise de tais narrativas, resultante sobretudo do incumprimento de grande parte das promessas do projecto da modernidade, concorre para a emergência de um modo diferente de encarar a educação e a escola, norteado em grande parte por critérios de performatividade. A partir daí, “o estatuto da educação e da escola altera-se profundamente: ‘mercadoriza-se’ e ‘instrumentaliza-se’ (Alves & Machado, 2003, p. 81).

2. Machado, P. (2006). O papel do professor na construção do currículo. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho; Martins, F. (2007). Projecto curricular e mudança das práticas docentes. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho; Gonçalves, A. (2008). Projecto curricular de turma e mudança educativa: das intenções às práticas. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.

3. Na generalidade dos países europeus, o destaque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas tendências: “descentralização de meios e a definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados escolares”. A autonomia dos serviços públicos, “consubstanciando uma delegação de poder, pressupõe a responsabilização e a transparência, a definição de objectivos e a recolha de informação sobre resultados. A avaliação das escolas é um “instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares”. Neste sentido, a informação gerada pela avaliação das escolas contribui para a regulação do sistema. (Preâmbulo do Parecer nº 5/2008, do CNE, publicado no DR Nº 113, de 13 de Junho de 2008).

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005). Prefácio. In J. MacBeath *et al.*, *A História de Serena. Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto. Edições Asa.

Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.

Alves, M. & Machado, E. (2003). Sentido da escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*, (1), 1, pp. 79-92.

Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação (org.), *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 13-100.

- Barroso, J. (2006). A Autonomia das Escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In Adriano Moreira *et al.*, *A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 23-48.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação do Desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cavaco, M. (1995). O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 155-191.
- CNE (2008). Parecer sobre a “avaliação externa das escolas”. Parecer nº 5/2008, do Conselho Nacional de Educação, publicado no *Diário da República*, Nº 113, II Série, de 13 de Junho.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Desempenho, mérito e desenvolvimento. Para uma avaliação mais profissional dos professores. *ELO*, 16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 287-306.
- Frois, C. (2008). Não mais estaremos sozinhos. A globalização do controlo. In R. Carmo, D. Melo e R. Blanes (Org.), *A Globalização no Divã*. Lisboa: Edições Tinta-da-china, pp. 203-215.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente*. S. Paulo: Artmed.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Machado, E. (2003). Para uma perspectiva dialógica da avaliação das escolas e ensino da literatura: três hipóteses de trabalho. *ELO*, 11. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 133-136.
- Morgado, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento (policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Raya, M. (2008). La autonomía como objetivo educativo: contradicciones y posibilidades de actuación. In F. Vieira (Org.), *Cadernos 5. Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia*. Braga: IEP, Universidade do Minho, pp. 124-128.
- Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. In http://www.dgae.min-edu.pt/Portal/WebForms/Docentes/PDF/Docente/Avaliacao_Desempenho/TextosApoio – Consultado em 10.05.2008.

- Rodrigues, P. (1998). Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de formação. *Tese de Doutoramento*. Lisboa: FPCE, Universidade de Lisboa (policopiado).
- Roullier, J. (2008). A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo. In P. Alves e E. Machado (org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 73-96.
- Santos Guerra, M. (2002). Como num espelho – a avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergência*. Porto: Edições Asa, pp. 11-31.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Thurler, M. (2001). L'autonomie des établissements scolaires: difficile mais indispensable. *Le Point en administration scolaire*, Vol. 2(3), pp. 27-31.