

AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO – UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS FORMANDOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Maria Palmira Carlos Alves
palves@iep.uminho.pt
Universidade do Minho

Maria João Vieira de Freitas
mariajvfreitas@gmail.com
Escola Secundária Diogo de Macedo / CIED

Serafim Correia
serafcorreia@gmail.com
Doutorando do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Resumo

A experiência de formação, junto de um número substancial de formandos (membros de Conselhos Executivos), em contexto de Avaliação de Desempenho Docente, revelou que a promoção de espaços / modelos flexíveis de formação poderá garantir a competência e a credibilidade, fundamentais à seriedade de qualquer processo de avaliação dos professores. Assim, monitorizar, no terreno, com formadores qualificados, especialmente em fase de implementação de novas práticas avaliativas, será essencial para garantir a assessoria necessária à criação de uma “cultura de avaliação”, em moldes “regulados” e nas condições de “bom senso” e de serenidade. Será esta, certamente, a forma segura de garantir, futuramente, coerência interna na actuação, favorecendo, em simultâneo, climas de confiança e de bem-estar, promotores de aprendizagens inter-pares e de trabalho colaborativo. Numa primeira avaliação do impacto desta formação junto dos formandos envolvidos, para além de identificarmos diversos constrangimentos acerca da aplicabilidade imediata do modelo, problematizamos algumas das suas percepções acerca, quer das necessidades de formação, quer dos formatos de ocorrência da mesma, no domínio da avaliação de professores.

Introdução

Procurar caminhos para construir uma Escola adaptada às exigências da sociedade actual, caracterizada por uma permanente e célere mudança, significa, em primeiro lugar, ter consciência que qualquer alteração passa, sempre, pela mudança do papel das escolas (e dos seus professores), enquanto comunidades aprendentes, que deverão, através de um esforço comum, centrar-se no desenvolvimento de capacidades autónomas de aprendizagem, com vista a uma leitura crítica e reflexiva da realidade. Será a capacidade de *(re)faire l'école*¹ (Meirieu, 2004), enquanto instituição democrática de serviço público, que tem em vista o “bem comum” e não apenas a satisfação imediata dos seus utilizadores, que defende os valores democráticos, sem estar sujeita a grupos de pressão ou às alternâncias políticas, que se coloca hoje como desafio a todos os que a integram e que partilham deste ideal².

Este enorme desafio justifica um forte investimento na inovação, que passará, necessariamente, pelo desenvolvimento de espaços / modelos flexíveis de formação e de avaliação de professores, na linha do desenvolvimento profissional³ (Day, 2001), que concorram para a sua crescente competência e consequente credibilização pública. Acreditamos que este será um caminho dinamizador do desenvolvimento de competências na instituição, se entendido e implementado numa perspectiva integrada.

As reflexões que aqui trazemos são tão-somente uma síntese, que queremos reflexiva, da nossa experiência de formadores, no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente (ADD). Partindo da análise do discurso de quarenta e seis professores avaliadores – à data da formação, presidentes e membros dos Conselhos Executivos (CE)⁴, recolhidos nos trabalhos por eles realizados individualmente e em grupo e nos relatórios finais das duas acções de formação, realizados por dois formadores, em dois distritos da rede do Minho, evidenciamos algumas percepções de formandos sobre o modelo da Avaliação de Desempenho Docente e, mais precisamente, sobre o contributo da formação em curso, para o desempenho do cargo de avaliador.

Num momento inicial desta formação no terreno, pretendia-se analisar as implicações do quadro normativo aplicável à avaliação de desempenho dos docentes, promover uma visão global do processo de ADD baseado nas metas da aprendizagem ao longo da vida, diminuindo os “ruídos” entre os vários intervenientes e criar as condições para operacionalizar o modelo de avaliação de desempenho através de *démarches* participadas e de cariz “internalista” (Machado, 2009), nomeadamente por via da referencialização (Figari, 1996).

Assim, começaremos por fazer um breve enquadramento legislativo relativamente ao actual contexto em que decorre a implementação do modelo de avaliação de desempenho docente, bem como aos conceitos que defendemos relativos à avaliação, seja ela dos professores, seja das escolas.

Apresentaremos, num outro ponto, a metodologia seguida para a construção deste breve estudo. Optámos por apresentar os resultados em função de três subcategorias encontradas, ainda que as tivéssemos revisto de forma a não negligenciar dados significativos face às intenções iniciais. Cremos, também, que este modo de apresentação de resultados, ainda que algo limitador no acesso aos mesmos, poderá facilitar a sua leitura por estarem presentes, numa relação próxima e directa, a questão e a respectiva resposta.

Concluiremos com um breve balanço reflexivo sobre o interesse desta temática no momento actual, quer para os professores em situação de avaliação (avaliadores e avaliados), quer para as escolas, enquanto instituições dinâmicas e reflexivas, que se desenvolvem e se transformam num contributo de sinergias oriundas de fontes variadas, muitas vezes em tensão, mas que

caminham para um fim comum – a melhoria da qualidade das aprendizagens, e, conseqüentemente, dos resultados, seja ela dos alunos, seja dos professores, seja da própria instituição.

1. O quadro legislativo e conceptual

1.1. Uma reflexão sobre o enquadramento normativo

Na tentativa de melhor compreendermos uma primeira reacção de refutação do modelo de avaliação dos professores, consideramos importante rever alguns dos momentos marcantes nas agendas da Educação, do último meio século, em Portugal.

Assim, das várias reformas educativas ocorridas por toda a Europa, provocadas pelo enorme crescimento e desenvolvimento económico (Amiguinho, 1992), o aumento da escolaridade obrigatória foi um dos aspectos mais marcantes, na medida que se acreditava:

que os sistemas de ensino, reformadas e modificadas as suas estruturas, poderiam preencher as necessidades de mão-de-obra qualificada e de quadros técnicos, fornecendo os recursos humanos capazes de sustentar um crescimento económico e tecnológico sem precedentes.

(Amiguinho, 1992, p. 51)

Aliado à expectativa da criação de uma igualdade de oportunidades, alimentada pela democratização do ensino, este período foi classificado pela OCDE como a “idade de ouro do ensino” (Amiguinho, 1992, p. 51). Contudo, estas expectativas revelaram-se utópicas e ilusórias devido a um efeito conjugado de vários factores de cariz demográfico (fluxo de alunos), social (aspirações quanto ao estatuto e desajuste entre formação e mercado de trabalho) e económico (insuficiência de recursos e aumento de custos), resultando numa *crise da escola*⁵ (Coombs, citado por Amiguinho, 1992, p. 51), já que a mesma “não tem conseguido servir todos”.

De facto, e apesar desta *massificação* do ensino, a escola, tradicionalmente detentora de um ensino destinado a “servir apenas pequenas fracções privilegiadas de determinados grupos” (Amiguinho, 1992, p. 52), não foi capaz de alterar o seu funcionamento com vista a receber um público social e culturalmente muito diversificado e heterogéneo, num espaço de tempo útil para obter respostas satisfatórias. Fruto dessa urgência de respostas eficazes, num curto período de tempo, da ingenuidade de políticos e de professores (ao acreditarem que a instituição mudaria tão rapidamente, quanto era premente a vontade política), em vez de promover condições de igualdade entre os seus alunos, tal como inicialmente se tinha perspectivado, a Escola fomentou a manutenção das desigualdades e de níveis crescentes de insucesso. Concluiu-se, assim, que “igualdade no acesso não é a mesma coisa que igualdade no sucesso” (Amiguinho, 1992, p. 53) e, ainda, que a política de centralização, pela qual optou o Estado, se revelou «reducionista» e ineficaz.

Em Portugal, enquanto a literatura especializada se tem esforçado por ir problematizando a questão, a tutela tem avançado com um conjunto de intervenções no domínio educativo, mais particularmente no domínio normativo, quer relativamente ao desenvolvimento do currículo, quer da avaliação, fruto, decerto, de necessidades detectadas mas, também, seguramente, de múltiplas pressões de carácter externo e interno⁶.

Sem pretendermos debruçar-nos sobre o grau de coerência de toda a acção legislativa produzida, é um facto que em cerca de dez anos assistimos à publicação de nova legislação relativa à alteração dos Currículos e da Avaliação dos Ensinos Básico e Secundário, do Estatuto do Aluno, do Estatuto da Carreira Docente e do Perfil de Competências de Desempenho Docente, da Avaliação do Desempenho Docente (carácter de exaustividade), da Gestão e Organização (definição do quadro da autonomia das organizações escolares) e da Avaliação das Escolas (com carácter de obrigatoriedade).

Este quadro afectou, de um modo bastante substancial e acelerado, as rotinas da vida nas escolas, nomeadamente, os alunos (e as famílias), os professores e a escola, já que se viram confrontados com rápidas mudanças a vários níveis, desde a organização do serviço, aos *curricula*, às práticas lectivas e avaliativas. Não questionando a oportunidade 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 desta situação, mais particularmente do que diz respeito à implementação do modelo de Avaliação do Desempenho Docente.

Efectivamente, ainda que se encontrem linhas de coerência interna na maioria dos diplomas apresentados, a passagem à acção (no terreno) deste quadro de intenções tem sido marcada pela celeridade (um conjunto de despachos e de portarias sucessivos, pouco atentos ao envolvimento dos actores / professores), o que tem comprometido 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 escolares, 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 docente⁷ em áreas fundamentais (da Reorganização Curricular, à Avaliação de Desempenho Docente) com vista à operacionalização destas no terreno, factor que poderá igualmente ter contribuído para o seu débil entendimento ou aceitação.

1.2. Uma leitura sobre o desenvolvimento profissional docente e a avaliação

Na década de 90, em Portugal, avançou-se com o desafio da *autonomia da escola* por se ter compreendido que estas não eram diferentes apenas por terem públicos diferentes, mas também tinham formas de funcionamento diferentes, que as distinguiam umas das outras, relativamente ao modo como assumiam determinadas decisões. Ora, facilmente compreenderemos que um processo progressivo de autonomização da instituição Escola, se desejar realmente instituir-se como favorecedor de desenvolvimento organizacional, deve contribuir para combater as rotinas instaladas, a *balcanização* própria da organização das nossas escolas (Hargreaves, 1998) e uma certa aversão às inovações e à mudança, próprias de um tipo de cultura de escola bastante difundido, sobretudo num quadro castrador de forte recessão económica.

Foi, então, no sentido de munir os profissionais da educação, desde o primeiro momento de construção dessa profissionalidade docente⁸ das competências necessárias para poderem dar resposta ao desafio de construção de *escola que aprende* (Santos Guerra, 2001) ou, ainda, de uma *escola geradora de conhecimento* (Day, 2004), enquadrado pela autonomia normativa, que se defenderam modelos de desenvolvimento profissional dos professores (Marcelo, 1999; Day, 2001) no sentido de, essencialmente: favorecer a cultura colaborativa nas escolas, aprimorar a qualidade da educação e fomentar a autonomia da escola na resolução dos seus problemas.

Porém, é inequívoco o distanciamento entre os discursos de investigadores, as decisões políticas e as práticas que se vivem nas escolas.

Quando, juntamente com a necessidade de formação segundo lógicas integradas (o “indivíduo” dentro “organização”), diferente das lógicas de “resolução de problemas” ou “deficitárias” que se implementaram anteriormente, se avança, simultaneamente, com a obrigatoriedade de avaliação, já não centrada exclusivamente na visão e no discurso do avaliado, mas confrontando-o com a visão da organização e o(s) discurso(s) do(s) avaliador(es), podemos, se não formos totalmente ingénuos, esperar reacções de surpresa, de descontentamento, ou mesmo de rejeição. Assim, monitorizar, no terreno, com formadores qualificados, especialmente em fase de implementação de novas práticas avaliativas, será essencial para garantir a assessoria necessária à criação de uma “cultura de avaliação”, em moldes “regulados” e nas condições de “bom senso” e de serenidade a que todos aspiramos. Será esta, certamente, a forma segura de garantir, futuramente, coerência interna na actuação, favorecendo, em simultâneo, climas de confiança e de bem-estar, promotores de aprendizagens inter-pares e de trabalho colaborativo.

2. Metodologia de análise e resultados

2.1. O método de análise do discurso

Com este pequeno estudo, tal como anteriormente referimos, pretendemos unicamente orientar a análise no sentido de compreendermos as percepções de um grupo de formandos em Avaliação de Desempenho Docente – quarenta e seis membros de Conselhos Executivos, que frequentaram duas turmas da acção de formação intitulada “Enquadramento do Modelo de Avaliação de Desempenho Docente. Competências, Desempenho e Avaliação Profissional”, orientadas por dois formadores em meados de Julho de 2008 e numa determinada área geográfica (dois concelhos da rede do Minho). Para tal, recorreremos aos relatórios finais individuais dos formandos.

Dado que a análise dos relatórios mereceria a aplicação das técnicas de análise de conteúdo, recorreremos a Bardin que a descreve como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1998, p. 42).

Salienta, ainda, a autora que “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (Bardin, 199, p.: 31). Trata-se, no entanto, de uma técnica para interrogar o material em análise, questionar o texto, permitindo “perscrutar e esquadrinhar o material, de modo a dele extrair a informação que permita responder às questões que se coloca a investigação” (Rodrigues, 2002, p. 181). Guiados por esta afirmação, tomámos opções decorrentes do estudo em si e das suas características particulares, nomeadamente na construção das grelhas de análise categorial (quadro 1).

Aquilo que nos mereceu particular atenção foi o discurso dos formandos, reportando-nos a uma categorização que teve por base “os significados”, tratando-se essencialmente de um critério temático (Bardin, 1998, p. 67).

Em termos de organização da análise, seguimos a proposta da autora, ou seja, avançámos cronologicamente com uma fase de *pré-análise*, que foi fundamental para organizar ideias e sobretudo para se avançar de modo a conseguir a coerência necessária entre a literatura consultada e os dados recolhidos no terreno.

As dimensões e categorias foram construídas segundo um processo misto, de acordo com o quadro teórico que enforma este estudo. Por um lado, decorre de uma dimensão definida *a priori*, por outro, de uma dimensão definida *a posteriori*, conjugando-se ambas com um sistema de categorias e de subcategorias definidas *a posteriori*, isto é, decorrentes da análise dos discursos. Após uma primeira leitura dos discursos dos formandos, pareceu-nos útil, porque

enriquecedor da reflexão, incluir todas as referências a aspectos que possam influenciar o desempenho docente quer em termos do seu desenvolvimento pessoal, quer em termos da sua relação com os outros, ao nível do desenvolvimento social, quer, ainda, em termos da relação com a organização, ao nível do desenvolvimento organizacional. Tivemos, também, em conta, aspectos da realidade quotidiana vivida e outros que possam estar apenas no domínio das conjecturas sobre alguma decisão a ser tomada num futuro próximo.

Quadro 1 – Quadro-síntese do sistema de dimensões, de categorias e de subcategorias para análise dos discursos

DIMENSÃO	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS
I.	Perspectivas sobre a formação em ADD
Percepções acerca do impacto da formação em avaliação de desempenho docente em contexto de implementação do novo modelo	<ul style="list-style-type: none">▪ Representações sobre os constrangimentos à formação▪ Representações sobre os incentivos à formação▪ Impacto, repercussões ou efeitos da formação na implementação do modelo

2.2. Enquadramento da acção de formação

Em primeiro lugar, parece-nos importante clarificar o contexto de ocorrência desta acção de formação. Com efeito, a acção “Enquadramento do Modelo de Avaliação de Desempenho Docente. Competências, Desempenho e Avaliação Profissional” teve lugar no início do mês de Julho de 2008, sendo a primeira de uma série de seis acções, e destinou-se em exclusivo aos membros dos Conselhos Executivos.

Assim, em termos muito gerais, foram objectivos desta formação:

1. Analisar as implicações do quadro normativo aplicável à ADD;
2. Promover uma visão global do processo de ADD baseado nas metas da *aprendizagem ao longo da vida*, diminuindo os “ruídos” entre os vários intervenientes;
3. Operacionalizar o modelo de avaliação de desempenho através da referencialização.

A escolha desta acção destinada a elementos dos Conselhos Executivos prendeu-se com o facto de pretendermos investigar directamente junto de quem tem a primeira (quicá maior) responsabilidade na implementação de novas medidas legislativas e se preocupa, em primeira mão, com a análise, discussão e operacionalização dos normativos.

Mau grado o ambiente de desânimo e até de algum inconformismo que poderíamos esperar, fruto do contexto de apresentação e implementação da ADD ao longo deste ano lectivo,

contámos com formandos predispostos / abertos ao debate / discussão acerca de ideias prévias, experiências de terreno, reflexões sobre acções e dinâmicas em curso. Este facto permitiu-nos dar cumprimento na íntegra ao programa de formação delineado, seja ao nível do cumprimento dos objectivos, seja da aplicação da metodologia e resolução das tarefas, seja da exploração dos conteúdos. Esta ideia é reforçada com as avaliações dos formandos, que consideraram que a formação se tomou útil ao permitir não só aprofundar conhecimentos mas, ainda, discutir ideias e partilhar dúvidas. Sendo um público com elevado nível de informação sobre o panorama legislativo e, em muitos casos, sobre os conceitos em debate, proporcionaram-se oportunidades de apropriação destes ideários, visíveis pela inclusão de algumas citações nos relatórios apresentados, fruto, igualmente, da leitura de textos seleccionados de especialistas, fornecidos ao longo da formação.

2.3. Caracterização dos Formandos

Conforme já tivemos oportunidade de referir, os relatórios analisados dizem respeito a quarenta e seis docentes que integram Conselhos Executivos de catorze agrupamentos de escolas e cinco escolas secundárias não agrupadas dos concelhos de Braga e de Guimarães. No gráfico 1 podemos ver a distribuição dos formandos por sexo.

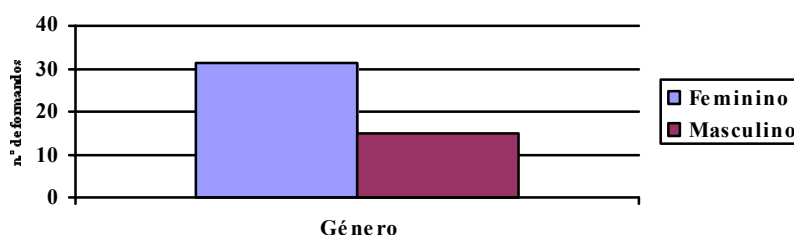


Gráfico 1 – Distribuição dos formandos por género

2.4. Os resultados sobre as percepções acerca do impacto da formação em avaliação de desempenho docente

A preocupação central desta nossa investigação centra-se na compreensão das percepções acerca do impacto da formação em avaliação de desempenho docente. Para tal, criámos três subcategorias que decorrem da única categoria criada – *Perspectivas sobre a formação em ADD*. As três subcategorias são:

- *Representações sobre os constrangimentos à formação;*
- *Representações sobre os incentivos à formação;*
- *Impacto, repercussões ou efeitos da formação na implementação do modelo.*

Tendo por base estas três subcategorias, a apresentação dos dados será feita respeitando a ordenação das subcategorias apresentada anteriormente e os formandos são identificados por um código (F1 a F46), para respeitar o anonimato.

Representações sobre os constrangimentos à formação

Esta formação em ADD foi desenvolvida no início do mês de Julho de 2008, coincidindo com uma fase de enorme carga de serviço com que os Conselhos Executivos são confrontados no final do ano lectivo, nomeadamente, ao nível das avaliações, dos exames e das matrículas. Contudo, na opinião dos formandos, a formação foi útil: “a formação foi realizada num *timing* pouco favorável, pois muitas vezes os nossos pensamentos estavam no trabalho que estava por fazer na escola, mas mesmo assim penso que foi muito útil e que levará a uma mudança de atitude da minha parte perante o processo de avaliação” (F3); “esta formação, apesar de vir na altura em que nas escolas se faz a avaliação do ano escolar findo para se lançar o novo ano, foi muito útil para nos obrigar a parar para reflectir” (F22); “tenho de manifestar o meu desagrado em relação à calendarização da acção, pois é um período do ano em que os Conselhos Executivos se encontram com uma sobrecarga de trabalho” (F29)

A par da dificuldade precedente, os formandos apontaram, também como constrangimento, o longo período que decorreu entre a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 e a formação, na medida em que se poderiam ter evitado muitas situações de desânimo e desmotivação pela realização de um trabalho para o qual ninguém se sentia preparado: “como aspecto mais negativo destaco a calendarização, a acção deveria ter-se realizado antes do início da implementação do processo de ADD nas escolas” (F8); “esta formação teria sido extraordinariamente importante e frutífera para a organização das escolas se realizada logo após a publicação do Decreto-lei n.º 2/2008” (F28); “esta formação na fase inicial do processo seguramente teria proporcionado um grande e enriquecedor contributo no desenvolvimento do trabalho levado a cabo pelas escolas” (F11); “após a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 nada ficou como estava. A movimentação dos docentes parecia imparável, a maioria dos professores não sabia o que se pretendia e como se desenrolaria o processo. Esta acção seria muito oportuna há já vários meses. Os docentes andaram confusos e só agora começam a perceber que o modelo pode ser útil e possível nas escolas portuguesas. A implementação do roteiro da ADD teria sido útil aos docentes e aos órgãos de gestão se fosse divulgado/apresentado quase em simultâneo com o Decreto Regulamentar” (F35)

Como se conclui pelos discursos dos formandos, foram necessários cerca de seis meses para que a Administração Central disponibilizasse formação sobre ADD, que suportasse a

implementação do modelo. Neste sentido, entendemos que a formação em ADD assentou em lógicas de “resolução de problemas” ou “deficitárias” e sem qualquer sentido de antecipação das dificuldades sentidas pelas escolas para implementar um modelo extremamente exigente. É óbvio que não existia uma preparação suficiente, quer por parte dos docentes, quer por parte das escolas, o que terá contribuído para as enormes manifestações de desagrado por parte dos docentes.

Representações sobre os incentivos à formação

De acordo com o ponto 1 do artigo 34.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, nos “primeiros 20 dias úteis após a entrada em vigor do presente decreto regulamentar são, em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, aprovados os instrumentos de registo e os indicadores de medida (...)”. Como seria de esperar, o prazo para implementação do modelo revelou-se inexequível porque, se por um lado o modelo de ADD é complexo, por outro lado, as escolas e os próprios docentes não estavam preparados para o entenderem, o aceitarem e o implementarem. É neste enquadramento que os formandos sentem necessidade de frequentar formação que lhes proporcione uma leitura e reflexão aprofundada sobre o modelo: “até agora, tínhamos apenas a legislação que muitas vezes cria mais dúvidas do que esclarece. Sentíamo-nos desamparados e confusos e é sobre nós, conselhos executivos, que recaem as questões, reclamações, críticas e angústias dos colegas. Sem esclarecimentos, somos às vezes obrigados a pôr em prática aquilo em que não acreditamos, o que se torna muito difícil” (F33). Na opinião de outro formando: “as Instituições vivem hoje novos tempos, sendo pertinente reflectir sobre as mudanças a introduzir pelos normativos em vigor e conhecer a opinião dos especialistas nestas matérias. Só assim a sua aplicação no terreno, partirá de uma reflexão crítica prévia, tão necessária como pertinente, sempre que são introduzidas mudanças que se querem profundas e eficazes. Sabendo que a mudança só ocorre no tempo longo e com a mobilização dos actores é fundamental a criação de momentos de reflexão, de desocultação do sentido dos modelos, metodologias, conceitos e práticas.” (F14). Esta opinião é corroborada pela reflexão: “no âmbito da Avaliação de Desempenho dos Docentes, torna-se necessário entender a actual legislação e desenvolver mecanismos e processos que possibilitem a sua implementação de uma forma eficaz. Particularmente, esta acção de formação representa para mim a possibilidade de efectuar uma reflexão mais aprofundada do quadro normativo que enquadra o processo de avaliação do desempenho dos docentes, os seus contornos, as suas vantagens e dificuldades. Representa a possibilidade de adquirir conhecimentos e dinâmicas de trabalho que proporcionem um aumento da minha performance individual na matéria e que dêem respostas concretas ao modelo proposto.” (F25)

Conforme se pode constatar, estes docentes que têm funções directivas ou executivas, sentiam necessidade que lhes proporcionassem a oportunidade de fazerem uma leitura crítica dos normativos relativos à ADD e que lhes facultassem conhecimentos sobre algumas investigações realizadas no âmbito da avaliação e organização e gestão das escolas para que, de uma forma mais segura e sustentada, pudessem conceber e implementar o “seu” modelo de ADD, de acordo com o “seu” Projecto Educativo, como compete às lideranças responsáveis e democráticas. A par disso, muitos deles apontaram como incentivo à formação o confronto de trabalhos já realizados pelas outras escolas, no intuito de poderem adaptar na sua escola as “boas práticas” que estavam a dar resultado e evitar outras mais propiciadoras de conflitos ou de mal-entendidos: “o facto de nos termos deparado com diferentes visões da mesma realidade – a avaliação de desempenho – contribuiu, de algum modo, para alterar a minha perspectiva sobre o modelo de ADD” (F32); e, ainda : “a metodologia dominante das sessões foi a dinâmica de grupo, numa lógica de saber-fazer prático e processual, valorizando, nos formandos, atitudes participativas, empenhadas e intelectualmente activas, através da partilha de saberes e experiências; análise/resolução de problemas e produção de materiais.” (F34)

Impacto, repercussões ou efeitos da formação na implementação do modelo

Da leitura dos relatórios individuais, apercebemo-nos de que a formação foi útil para os formandos, essencialmente, por ter proporcionado uma visão mais abrangente, aprofundada e sustentada do modelo de ADD. Acrescente-se, ainda, o facto de esta ter contribuído para clarificar os papéis dos intervenientes e avançar com algumas linhas orientadoras na produção de documentos importantes: “a informação tratada [na formação] é totalmente aplicável às funções a realizar, futuramente, no âmbito da avaliação do desempenho do pessoal docente” (F30). Outro formando refere: “considero esta acção de formação uma mais-valia para a minha realização pessoal e profissional, na medida em que contribuiu para enriquecer os conhecimentos sobre o meu trabalho e fomentou o debate e o confronto de ideias entre todos. A partir daqui, estou consciente das profundas mudanças que se estão a efectuar a nível do ensino em Portugal, a começar pelos órgãos de gestão das escolas que são as entidades mais directamente responsáveis em todo este processo (F31). A formação parece ter consciencializado para a complexidade, pois: “esta acção levou a uma maior consciência da complexidade da tarefa de avaliar docentes, quer no enquadramento teórico apresentado, quer nos múltiplos aspectos que estão presentes na ADD. Por vezes, procuramos as receitas imediatas para a solução de um problema. Não foi isso que encontramos, mas sim algo que nos abriu novos horizontes e mostrou perspectivas diferentes de ver o problema. De certeza que

passámos a ver o problema com novas dimensões, mas que adquirimos vontade e força para o tentar resolver de uma forma mais equilibrada e serena.” (F35)

O modelo de ADD decorre da actual conjuntura a que temos vindo a assistir no seio da sociedade, onde a avaliação parece surgir como a tábua de salvação para a resolução dos todos os problemas. Ao centrarmo-nos no nosso Sistema Educativo, apercebemo-nos de que um dos seus principais problemas, a elevada taxa de insucesso e de abandono escolar, surge associado à ADD⁹. Embora os resultados escolares possam servir de referência na ADD, sobretudo ao 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 ADD, acabou por ser entendido pelos docentes como a atribuição pessoal dessa responsabilidade. Pensamos que esta deveria ser uma responsabilidade colectiva da escola (com a acção conjunta da comunidade educativa) e da própria administração central (fornecendo as condições e os recursos necessários). Assim, ao longo da formação, os formadores debateram-se com a necessidade de se descolar da ideia do modelo ser visto como uma estratégia de combate ao insucesso e ao abandono escolar e propô-lo como um meio de Desenvolvimento Profissional dos Docentes. Nos relatórios em análise, julgamos que houve uma apropriação deste discurso desenvolvido pelos formadores, que poderá ter tido reflexo positivo na forma como foi implementada a ADD nas escolas dos respectivos formandos: “este modelo deve ser visto como um meio à melhoria das práticas educativas, à valorização da identidade pessoal e profissional e que se traduzirá na melhoria das aprendizagens dos alunos, na melhoria dos resultados e na diminuição do abandono escolar” (F1). No dizer de outro formando: “sendo inquestionável a tese de que o modelo ADD surge associado à conjuntura actual do sistema educativo português caracterizado pela elevada taxa de insucesso e abandono escolar (...) Assim se depreende o imperativo de relacionar o desenvolvimento profissional do docente e o seu perfil de competências, com a negociação dos seus objectivos individuais” (F7). É neste contexto que é importante realçar a mais-valia dos referentes internos: “a ideia que eu tinha, no início desta acção, era a de que o principal objectivo deste modelo de avaliação era atribuir aos docentes toda a responsabilidade do insucesso e abandono escolar. Mas, à medida que a acção foi decorrendo percebi (...) não devemos pensar que este modelo prevê apenas a prestação de contas mas, também, valoriza a identidade pessoal e profissional que, inevitavelmente, se traduzirá na melhoria dos resultados e diminuição do abandono escolar. A partir daqui percebi qual a importância dos referentes internos que este modelo chama a si, tais como: o Projecto Educativo do Agrupamento, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma.” (F21)

Constatamos, assim, que houve uma interiorização da conceptualização do modelo numa perspectiva de Desenvolvimento Profissional, que conduz à assunção de uma cultura de avaliação que responda, 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 na melhoria das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, na melhoria dos resultados e diminuição do abandono escolar. Para tal, houve a necessidade de reforçar a importância que os referentes internos têm ao serem convocados para a operacionalização da ADD: o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Projecto Curricular de Escola (PCE) e o Projecto Curricular de Turma (PCT), também interiorizada pelos formandos: “percebi, também, que este modelo de ADD pode originar dinâmicas no seio da escola, promotoras da melhoria das aprendizagens dos alunos, uma vez que os referentes internos a que apela para a sua operacionalização são o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Projecto Curricular de Escola (PCE) e o Projecto Curricular de Turma (PCT), e que trabalharemos todos em função das metas aí definidas.” (F40)

Se, aparentemente, este modelo de cariz “internalista” levanta problemas de objectividade, ou até de rigor, é verdade que ele permite deixar as decisões a cada estabelecimento de ensino (a cada Departamento, a cada professor), com a criação de quadros referenciais, e a conseqüente justiça, equidade e transparência de um processo construído localmente. Foi esta visão que transpareceu em vários dos relatórios acima transcritos.

Conclusão

Creemos que para tornar realidade alguns desejos legítimos, não apenas de um número substancial de formandos, mas também nossos, será necessário:

- continuar a **promover** estes e outros **espaços de formação**, de forma a abranger **todos** os intervenientes, e não apenas um número reduzido, para garantir a **competência e a credibilidade** que todos julgamos fundamental quer para o rigor do processo de ADD, quer para a melhoria da qualidade do ensino (e dos conseqüentes resultados escolares);
- **monitorizar, no terreno, com formadores qualificados**, especialmente numa primeira fase de implementação (dois a três anos), de modo a poder garantir a assessoria necessária à criação de uma “cultura de avaliação”, em moldes “regulados” e nas condições de “bom senso” e de serenidade a que todos aspiramos;
- **avaliar o impacto da formação**, para eventuais melhorias no funcionamento do sistema educativo;
- **garantir** futuramente **coerência interna na actuação dos organismos da tutela** – ME, Direcções Regionais, etc..., de modo a não se subverterem os princípios legislados

(DL 15/2007; DR 2/2008), em prol da contínua obrigatoriedade de cumprimento de prazos inviáveis para a realidade das escolas e geradores de desconforto e mal-estar.

Como conclusão, gostaríamos apenas de fazer uma breve chamada de atenção para a necessidade de se articular a formação nas escolas com as dinâmicas concretas e correntes da própria escola, designadamente, com os projectos aí desenvolvidos.

Aliás, a proposta da (Auto-)avaliação de Escola, consignada na Lei 31/2002, cruza-se com a necessidade de formação dos seus agentes, enquanto forma de melhorar as práticas, as acções e os resultados, numa lógica de *escola que aprende* e, conseqüentemente, de *indivíduos que aprendem*. Esta necessidade de articulação está bem visível nos pontos da Avaliação Externa da Inspeção-Geral de Educação, quando, no ponto 5, refere a *capacidade de auto-regulação e progresso da escola*, cujo sub-ponto é concretizado pelo sub-título – *auto-avaliação e sustentabilidade do progresso*, dando força aos princípios e conceitos que viemos a defender ao longo deste texto.

Quando falamos de novos papéis exigidos aos professores ou desejados por eles, pretendemos equacionar os principais aspectos contextuais que marcam, hoje em dia, a FP, a saber: uma concepção actual da sociedade, do currículo e da escola, as perspectivas consideradas mais oportunas em termos didáctico-pedagógicos, nomeadamente no que se refere ao ensino-aprendizagem 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.

Como refere Ann Lieberman (1999), “apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados”.

¹ Posição defendida por Philippe Meirieu, na conferência *La mission de l'École, le métier d'enseignant, la gestion des apprentissages*, apresentada em Maio de 2004, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

² Segundo Meirieu, não será possível (re)fazer a sala de aula, isto é, introduzir mudanças no sentido de construir práticas mobilizadoras da aprendizagem, sem uma pedagogia baseada nas situações-problema que resultem em aprendizagens significativas mas, para além disso, numa progressiva educação para a cidadania, se não se refizerem os princípios e as estruturas fundadoras da instituição Escola. (Conferência referida, 2004).

³ É duma tensão entre aspectos ou momentos positivos da vivência da profissão e problemas e constrangimentos que surgem de modo mais ou menos marcante ao longo da mesma, variando de indivíduo para indivíduo, segundo o seu percurso pessoal e profissional, que tem que ser equacionado o desenvolvimento profissional dos professores. Para Day (2004: 152-153) “A manutenção de um bom ensino exige que os professores revisitem e revejam regularmente a forma como estão a aplicar os seus princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “quê” e no “como” do seu ensino, mas também no “porquê” em termos dos seus propósitos “morais” centrais. Exige também que os professores abordem as questões da *auto-eficácia*, da *identidade*, da *realização profissional*, do *comprometimento* e da *inteligência emocional* [...]. Ser um profissional significa ter um comprometimento com a investigação para toda a vida. Existem razões positivas e negativas que fazem com que seja *necessário garantir que os professores tenham acesso a um conjunto de oportunidades de desenvolvimento profissional* que são definidas *tendo em conta as necessidades intelectuais, emocionais e de saúde, assim como as necessidades organizacionais da escola.*”

⁴ A acção de formação a que nos referimos intitulou-se “Enquadramento do Modelo de Avaliação de Desempenho Docente. Competências, Desempenho e Avaliação Profissional” e os dados apresentados são referentes a duas turmas da Rede do Minho, ministradas cada uma por um formador, correspondendo, respectivamente, a vinte e sete e vinte e seis formandos.

⁵ Ao termo crise, Canário (2001: 143) prefere o de *mutação* e, a esse propósito, cita Bernard Charlot (2000) que diz que “a existir uma crise na escola, é espantoso que, após mais de trinta anos, o doente ainda não esteja morto”.

⁶ Ao nível externo, referimo-nos, por exemplo, a relatórios da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos – OCDE, da UNESCO, desde a década de 80, a Recomendações e Tratados do Parlamento Europeu e do Conselho da Europa (2000, 2001). Ao nível interno, é notória a sujeição de sectores fundamentais e prioritários, tais como a Educação, a Saúde e a Justiça, às questões económico-financeiras do país, as quais determinam as regras duma economia de mercado onde se confundem imperativos / interesses económicos com necessidades / valores éticos / morais prioritários, levando a uma multiplicidade de interpretações do quadro normativo e das decisões políticas.

⁷ 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, tal poderemos verificar no ponto seguinte, 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.

⁸ Sem nos querermos alongar sobre este assunto, quando dizemos *profissionalidade docente*, referimo-nos àquilo “que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” e que está em permanente elaboração, reflectindo a cultura e os contextos (Pacheco & Flores, 1999, Braga, 2001, Morgado, 2005, citando Gimeno, 1995).

⁹ 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).

Referências bibliográficas

- Amiguinho, Abílio (1992). *Viver a formação. Construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- Alves, M^a Palmira, Correia, Serafim & Freitas, M^a João (2008). “Avaliação de escola e avaliação de desempenho docente: a mesma lógica, a mesma “démarche” no desenvolvimento de um processo integrado”. *Actas do Congresso Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Bardin, Laurence (1998). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Braga, Fátima (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Canário, Rui (2001). “Escola – Crise ou Mutação?”, Textos da Conferência Internacional – *Espaços de Educação, Tempos de Formação*, pp. 141-151.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Figari, Gérard (1996). *Avaliar Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw – Hill.
- Lieberman, Ann (1999). “Real-life view: An interview with Ann Lieberman”, *Journal of Staff Development*, vol. nº 20, nº 4, 1999.
- Machado, Eusébio (2009). “Para uma perspectiva crítica dos “modelos” de avaliação do desempenho docente”. *Revista ELO*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 51-59.
- Marcelo, Carlos (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, José C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José A. & Flores, M^a Assunção (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, Pedro (2002). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia / Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Santos Guerra, Miguel A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.