

## RESUMO

A presente dissertação surge da convicção de que a qualidade da educação é preocupação fulcral dos sistemas educativos e o seu controlo assume formas distintas, geralmente combinadas: monitorização do sistema global, avaliação externa e interna dos estabelecimentos de ensino e avaliação individual do desempenho do professor.

No contexto actual da Reforma do Sistema Educativo Português, a presente investigação procura fazer a partir da análise do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro uma abordagem reflexiva a uma das principais dimensões organizativas que condicionam a eficácia educativa: a avaliação do desempenho do professor integrada na mudança organizacional ao nível do trabalho do professor, a qual se institui como imprescindível estratégia pedagógica e instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos, à luz do novo Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e do novo modelo organizacional da Escola, no contexto da auto-avaliação de escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** qualidade da educação; avaliação do desempenho do professor;

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro; novo modelo organizacional de escolas e auto-avaliação de escolas; eficácia educativa.

## RESUME

La présente dissertation surgi de la conviction que la qualité de l'éducation é une préoccupation primordial des systèmes éducatifs et son contrôle assume différentes formes, pour norme combinées: monitorization du system global, évaluation externe e interne des établissements éducatifs e évaluation individuelle de l'exécution du professeur.

Dans le contexte actuel de la Réforme éducationnelle du Système Educatif Portugais, la présente investigation tente faire a partir de l'analyse du Décret-loi n.º 15/2007, de 19 de Janvier une abordage reflexive a une des principales dimensions organisationnelles qui conditionnes l'efficacité educative: l'évaluation individuelle de l'exécution du professeur intégrée dans le changement organisationnel du travaille du professeur révéle une indispensable stratégie pédagogique et un effectif instrument de la valorisation du travaille du professeur e de l'organisation des écoles au service de l'apprentissage des élèves vues para le nouveau «Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário» e du nouveau modèle organisationnel des lécoles, dans le contexte de l'autoévaluation des écoles.

MOTS-CLES: qualité de l'éducation ; évaluation individuelle de l'exécution du professeur Décret-loi n. ° 15/2007, de 19 de Janvier; transformation organisationnelle et pédagogique; nouveau modèle organisationnel des écoles et autoévaluation des écoles ; efficacité éducative.

O que eu espero da escola que me permita continuar na escola até à minha reforma, sem que eu deseje sair para outro lugar? Se se pensa nas condições actuais da escola, o entusiasmo nem chega a nascer. É preciso superar isso. Não se faz o que se quer, mas vai-se fazendo o que se pode. Gosto, gosto muito de estar com as pessoas da minha profissão e principalmente com os alunos. Gosto de aprender com as pessoas; há sempre algo a aprender. *«A avaliação reflecte a realidade das escolas e permite que os protagonistas se vejam com clareza e rigor. Da compreensão suscitada pela imagem contemplada, nascerá a decisão de corrigir um gesto, limpar o rosto, ou a realização duma operação mais complexa. O espelho tem de estar limpo e bem colocado. Não pode distorcer a imagem como acontece com os espelhos côncavos e convexos. Os interesses, desonestidade, a falta de ética, deformam a imagem e confundem que nele se quer espelhar.*

*Não compete aos avaliadores dizer aos protagonistas se estão a fazer bem ou a fazer mal. Muito menos quilo que deve ser mudado. Simplesmente os ajudam a olhar-se com clareza, de modo apoderem formar um juízo mais fiel sobre o que fazem. Desse juízo, dessa compreensão hão-de surgir as decisões de mudança.*

*Manter o espelho face à realidade, situá-lo de forma a receber uma imagem fiel, limpá-lo de impurezas que dificultem a visão, acolher as sugestões dos que nele se espelham, eis a tarefa dos avaliadores.*

*A finalidade última da avaliação é melhorar essa realidade, essa imagem que se projecta no espelho e que constitui um serviço social presidido por valores. Não existe apenas uma imagem mas muitas imagens. Devemos preocupar-nos em que a imagem projectada pelos mais desfavorecidos não seja menosprezada mas antes ajudada a seja melhorar após se reflectir no espelho» Parece fundamental dotar a profissão docente dos mecanismos de selecção e de diferenciação que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade. (Santos Guerra, 2002).*

#### SIGLAS

D.L. — Decreto-lei

L.B.S.E. — Lei de Bases do Sistema Educativo

LSAE — Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior.

ECD — Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos  
Professores dos Ensinos Básico e Secundário

DR — Diário da República

#### ABREVIATURAS

p. — página

Art.º — artigo

Fig. — figura

Cit. por— citado por

## INTRODUÇÃO

### CONTEXTO DO ESTUDO E PROBLEMÁTICA

A investigação educativa é «uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos» (Pacheco, 1995) e como toda a investigação segue em ordem a um projecto com base num problema inicial. Portanto, é mediante a investigação que se pode problematizar e reflectir acerca do processo de *ensino-aprendizagem*.

A necessidade de avaliar todo o tipo de experiências e processos está na ordem do dia, na verdade a avaliação é um fenómeno educativo que condiciona todo o processo de ensino e aprendizagem. Em 20/12/2002, publica-se, em Diário da República (doravante DR) Série A, a Lei n.º 31/2002 (LSAE), que surge como um imperativo à Mudança no âmbito

da avaliação e auto-avaliação de escolas, a auto-avaliação enquanto estratégia privilegiada para resolver alguns dos principais problemas das escolas portuguesas, um meio à disposição da melhoria eficaz das escolas. No Programa do XVII Governo Constitucional reafirma-se a noção de que os educadores e professores são os principais agentes da educação escolar pois o trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui certamente o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens. Uma medida política recente (Janeiro 2007) que surge no documento «Educação 2006, 50 Medidas de Política para melhorar a escola pública» apresenta o conjunto das medidas e acções lançadas, em 2006, pelo Ministério da Educação, organizadas em cinco grandes áreas de intervenção, para as quais se definiram os seguintes objectivos específicos:

- i. Nove medidas para qualificar e integrar o 1.º ciclo do ensino básico;
- ii. Quinze medidas para melhorar as condições de ensino e aprendizagem no ensino básico;
- iii. Cinco medidas para avaliar a reforma do ensino secundário e diversificar ofertas formativas;
- iv. Oito medidas para concretizar a Iniciativa Novas Oportunidades de qualificação para os jovens e para os adultos; e,
- v. Treze Medidas para melhorar as condições de funcionamento das escolas e de trabalho.

Integrada na quinta medida «Melhorar as condições de funcionamento das escolas e de trabalho dos professores» surge a revisão do Estatuto da Carreira Docente, aprovado em Conselho de Ministros de 23 de

Novembro de 2006, o novo Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (doravante ECD) é publicado em DR de 19/01/2007, vem traçar novos contornos à avaliação do desempenho dos professores com o intuito de ser antes de mais um instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos. Neste quadro de inovação enquadra-se este projecto de investigação enquanto convite à reflexão e acção integradas do tema deste trabalho: *A Avaliação do Desempenho do professor no contexto da avaliação/auto-avaliação de escolas e do novo ECD* integrado no novo modelo de gestão e administração.

Uma boa gestão é essencial para o bom funcionamento de qualquer instituição. Mas, no caso das escolas não basta que a administração seja eficaz, também tem que ser transparente, visível, fácil de entender por todos os que lhe estão ligados e pelo público em geral. Problematizar a cultura instituída na escola, integrando uma cultura de avaliação que seja motora de mudanças organizacionais e pessoais numa perspectiva transformacional, é uma condição fundamental para as escolas concretizarem, de forma consequente, o disposto na Lei 31/2002, de 2 de Dezembro. Pensar no processo de auto-avaliação da escola numa perspectiva organizacional, desenvolvendo-se dinâmicas de implicação dos seus diferentes actores educativos e promovendo uma cultura avaliativa nos actores da comunidade educativa constituem-se como elementos estruturantes desta «nova realidade» provocada pela referida Lei.

A relativa inexistência de uma cultura de avaliação nas escolas bem como um eventual desconhecimento das suas exigências formais e técnicas justificam a pertinência deste trabalho com esta temática. A

actividade das escolas não se acostuma submeter a uma avaliação sistemática e rigorosa e as escolas, simplesmente funcionam. Cada ano, cada dia, repetem-se as mesmas rotinas sem sabermos muito bem porquê e para quê. A avaliação tem lugar “nelas próprias” para comprovar se os alunos aprenderam o que se lhes pretendeu ensinar.

Pretendemos com o presente estudo, promover uma reflexão sobre a problemática da avaliação do desempenho dos professores como forma de valorizar o mérito, nomeadamente analisar de que forma o novo ECD aborda a problemática da avaliação do desempenho do professor e reconhecimento do seu mérito e qual a relevância que lhe é dada no novo processo de avaliação/auto-avaliação de escolas.

Assim, e no âmbito geral da Administração e Planeamento da Educação em que este trabalho de investigação se enquadra, e num esforço de síntese e ao mesmo tempo rigoroso, o presente trabalho científico procura clarificar no campo concreto da escola, uma das principais dimensões organizativas que condicionam a eficácia educativa: a avaliação do desempenho do professor integrada na mudança organizacional ao nível do trabalho do professor, o domínio de novas competências para ensinar os alunos a aprender a aprender, na qual se institui como imprescindível estratégia pedagógica no contexto actual da Reforma do Sistema Educativo Português, a saber o novo ECD e do novo modelo organizacional da Escola. Intentaremos abordar dentro das facetas da educação, o ofício do professor de forma menos abrangente e mais limitada, propondo não um inventário das competências profissionais que contribuem para redefinir a actividade docente e a sua consequente avaliação e valorização mas apenas aquelas que emergem no presente, aquelas habilidades que retratam um horizonte e não um conhecimento consolidado, o que está mudando paralelamente às novas competências exigidas aos alunos.

A principal tarefa é a de analisar o Decreto-lei, respeitante às mudanças das práticas de avaliação dos docentes, uma das principais mudanças consagradas no documento, sendo que a análise pretende abordar os vários aspectos de avaliação com vista a pensar nos instrumentos de avaliação adequados aos seus pressupostos de qualidade.

Neste entendimento, a razão da escolha desta temática de investigação foi influenciada primeiramente por preocupações subjacentes à minha actividade profissional. A avaliação do docente não pode constituir uma moda, um adorno, «uma cereja em cima do bolo», mas antes ser uma prática para melhorar as práticas docentes, um instrumento para melhorar o ensino e as situações de aprendizagem e em suma caminhar no sentido da qualidade. Na verdade, é de todo pertinente estar informada e actualizada, progredindo assim no mundo do trabalho face aos desafios actuais, o que se resume a obter instrumentos variados e eficazes para dar respostas às novas questões sociais e educativas, sem medo de perdas, sem medo de mudar, sem medo de ser qualificado, pois a vida é um processo inacabado. Graças a ele poderemos ficar mais esclarecidos, quanto à importância de conceitos e instrumentos novos na nova organização-escola e todos e processos de avaliação.

Na sua organização metodológica, e para enquadramento e compreensão da problemática de estudo no actual contexto, procuraremos com o presente trabalho fazer numa primeira instância uma breve abordagem a algumas considerações prévias subjacentes a temática da Mudança e Inovação Educacional na Pós-Modernidade, tais como a clarificação de alguns conceitos como o de mundo pós-moderno, como forma de evidenciar a complexidade da mudança educativa bem como compreender os vários movimentos de reestruturação que surgiram a partir das escolas e centrados nelas, e tentar entender no contexto de transição para o mundo pós-moderno quais que pressões sobre a escola enquanto organização; posteriormente e de forma breve

empreenderemos traçar algumas perspectivas para uma escola renovada; situar o leitor quanto à avaliação e auto-avaliação de escolas e ainda subjacente a isso qual a importância dada no novo ECD à nova missão do professor na escola subjacente ao processo de avaliação de desempenho.

Na medida em que uma investigação é segundo Raymond Quivy (1992) «(...) algo que se procura e um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isso implica». Para conseguir atingir os objectivos delineados, optámos como método de investigação a análise bibliográfica e documental. O objecto comum de investigação em educação é o «estudo das situações e dos factos de educação» (Mialaret, 1980). Assim sendo, a explicação pluridisciplinar de um fenómeno educativo é essencial neste domínio «dada a complexidade dos fenómenos a analisar, a compreender» (Idem). Neste sentido, e para melhor compreender a realidade a estudar, tentámos enquadrar-nos numa investigação bibliográfica e documental na linha de uma abordagem multireferencial, uma abordagem centrada na pluralidade metodológica porque vamos utilizar e entrecruzar diferentes métodos e técnicas de recolha de dados. Esta pluralidade ou triangulação consiste na utilização de estratégias interdependentes com vista à recolha de múltiplas perspectivas da realidade a conhecer. Portanto, este trabalho enquadra-se metodologicamente num paradigma interpretativo.

O professor é um profissional que tem de enfrentar situações sempre novas e difíceis de resolver; mas, se tiver uma atitude de pesquisa e dispuser então de instrumentos que lhe permitiam interpretar, analisar e compreender objectivamente as situações em que se encontra obrigatoriamente implicado, o professor tornar-se-á capaz de encontrar

as soluções mais pertinentes para resolver os problemas que se lhe apresentam na prática educativa. Procurando pensar e reflectir, para conhecer acerca da avaliação e auto-avaliação de escolas procuramos enquadrar a parte teórica deste estudo em torno de uma análise e discussão de conceitos fundamentais subjacentes à problemática do presente trabalho, procurando esclarecer e perceber em que consiste, qual o seu objecto, para que serve, como se faz e como se utiliza de forma operacional nas escolas a fim de integrar a avaliação do desempenho dos professores e de ver uma vez por todas reconhecido o mérito dos docentes enquanto pressuposto ao sucesso educativo dos alunos. Por outras palavras, numa primeira parte deste trabalho, são apresentados entre outros conceitos essenciais de avaliação educacional e discute-se o conceito de organização escolar e a sua especificidade; analisa-se a problemática da eficácia e da melhoria da escola; referem-se os aspectos metodológicos fundamentais para se proceder à avaliação e auto-avaliação do desempenho dos professores no âmbito da auto-avaliação de escolas à luz do novo ECD. Tendo em conta o já evidenciado anteriormente, é-se compelido a explicitar suporte bibliográfico, que como ressalta, Pacheco (1995) “ (...) contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”, com os quais se partilha/justifica as opiniões e opções realizadas partilhando desde logo com Vitor Alaiz, Eunice Góis e Conceição Gonçalves (2003) o pressuposto de que a melhoria da qualidade da educação proporcionada por uma escola depende de vários factores, «há factores de contexto (...) ou internos à escola como o tipo de liderança, o funcionamento das estruturas de orientação educativa, a motivação dos professores, entre muitos outros que também influenciam a qualidade das aprendizagens que se fazem numa escola».

Reconhecida a importância da satisfação profissional para a concretização de qualquer reforma educativa, para a qualidade do

processo de ensino-aprendizagem, para o envolvimento numa educação permanente, para a realização profissional e para a vida em geral do próprio professor, o seu estudo e aprofundamento tem vindo a preocupar todos aqueles que investigam e reflectem sobre Educação, nomeadamente sobre a qualidade de vida no trabalho e sobre o sucesso e bem-estar nas escolas. Na verdade, se entendermos que uma parte significativa do sucesso e do sentido de escola, passa também pelo grau de satisfação que os professores possam retirar da sua prática e do seu mérito que possa ser reconhecido, é fundamental que qualquer sistema educativo procure identificar os factores profissionais que influenciam o modo como os professores pensam, avaliam e agem em contexto de trabalho, para que possam guiar as políticas educativas e as tomadas de decisão de que tem a seu cargo a implementação de estratégias geradoras de melhoria educativa, questões a ter em conta num qualquer processo de avaliação e auto-avaliação de escolas e mais precisamente quando se aborda a questão do desempenho do professor.

A actividade docente em escolas cada vez mais autónomas e por consequentes mais responsáveis, aumenta o grau de exigência ao nível do «carácter profissional e em equipa do desempenho docente» (Campos, 2002). Na verdade, a investigação vem demonstrando que as diferenças nos resultados de aprendizagem dos alunos além de outros factores (grupo socioeconómico e cultural de pertença, condições materiais e financeiras da escola) estão igualmente ligadas ao desempenho individual e colectivo dos professores. Aliás, à medida que as preocupações das políticas públicas se centram mais na qualidade que na quantidade da educação, sendo dadas às escolas autónomas mais e maiores responsabilidades ao nível dos conteúdos e situações de aprendizagem, é natural que a problemática relacionada com o desempenho dos professores seja cada vez mais pertinente.

O presente trabalho científico procura dentro da problemática da avaliação de escolas a par do novo ECD que integra a avaliação do desempenho do professor (profissionalização docente, novas competências mudança organizacional ao nível do professor), e integrado numa época de mudança acelerada em que vivemos actualmente, analisar/tentar compreender de que modo a pressão exercida sobre as escolas e o sistema educativo em geral influenciam o papel do professor neste contexto de mudança. Finalmente, e num segundo momento, tentámos, numa análise mais restrita à Mudança Organizacional no trabalho do professor, abordar questões relativas ao processo de mudança organizacional que o novo ECD implica: inovação pedagógica, mudança e intervenção organizacional e a reestruturação educativa enquanto pressuposto à avaliação do desempenho do professor na avaliação e auto-avaliação de escolas e à mudança organizacional por parte do professor; para de seguida integrar o estudo das principais Competências Organizacionais para Ensinar mais actuais e pertinentes. Ressaltam nesta última parte as mudanças significativas trazidas pelo novo ECD ao nível da avaliação do desempenho do professor, no processo de auto-avaliação de escolas, tendo em conta a eficácia da escola e um ensino de qualidade: a auto-avaliação dos professores, o grau de satisfação geral, as finalidades da educação, o estilo educativo, a gestão de aula, o clima, a cultura e o funcionamento da escola.

## OBJECTIVOS DO ESTUDO

Como salienta Bártolo Campos (2002), são de facto inúmeras as afirmações de que a educação escolar só poderá atempada e eficazmente responder aos desafios que se colocam face às mudanças científicas, tecnológicas, económicas e sociais se «os professores estiverem no centro do processo e forem mobilizados para fomentar a mudança na educação escolar, em vez de serem esquecidos ou considerados um obstáculo», ou ainda menosprezados. A educação não pode ser pensada, planeada ou organizada à margem do professor, da sua qualidade e mérito.

As políticas educativas actuais tendem a concentrar-se mais nas condições e processos de capacitação e mobilização dos professores e escolas para conceberem e desenvolverem mudanças adaptadas às necessidades da sociedade. Neste quadro de mudança, e segundo Bártolo Campos (Idem) é urgente assumir como pressuposto que os professores são os principais actores da mudança necessária na educação escolar, a desenvolver em escolas autónomas, e tomar a profissionalidade da actividade docente o eixo estruturante das políticas públicas no horizonte de 2020, encarando os professores do ponto vista individual e organizacional, cada vez mais profissionais do ensino em escolas autónomas e cada vez menos seus funcionários ou técnicos. Não basta redefinir o papel do professor como profissional de ensino em escolas autónomas, é necessário criar as condições para que os professores possam desempenhar adequadamente as suas funções como profissionais de ensino.

O ensino nas escolas autónomas implica como requisito a qualidade do desempenho profissional dos professores. A efectiva avaliação da

qualidade do desempenho do professor impõe-se como condição ao exercício profissional docente, e fundamenta as decisões, uma contratação de docentes centrada na qualidade do desempenho profissional e organizacional. Este trabalho de investigação tem como objectivo analisar de forma crítica o sistema de avaliação de desempenho do professor através do estudo do novo ECD integrada no novo modelo de avaliação e auto-avaliação de escolas. Assim, o objectivo central deste estudo é reflectir acerca de questões importantes que se colocam na actualidade e cada vez mais no futuro acerca dos professores e da sua avaliação, enquanto actores fundamentais da mudança na educação escolar. Identificam-se questões relativas ao papel, à formação e ao exercício da actividade dos professores no horizonte actual e futuro, no âmbito da avaliação do seu desempenho.

Após o levantamento das questões de investigação e da análise da sua pertinência, opta-se por definir os seguintes objectivos deste estudo:

- i. Conhecer e identificar os aspectos relevantes na avaliação do desempenho do professor apontados no novo ECD;
- ii. Perceber como a avaliação do desempenho constitui um instrumento para fomentar a qualidade e eficiência do sistema educativo, promovendo o sucesso escolar;
- iii. Salientar como a valorização do mérito no processo de avaliação contribui para a construção de uma escola de qualidade;
- iv. Compreender e analisar as principais disposições e orientações relativas à auto-avaliação de escolas traçadas pela Lei n.º 31/2002, de 2 de Dezembro (Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior);

- v. Analisar a importância dada à avaliação do desempenho dos professores no processo de Auto – Avaliação das escolas e nos processos de decisão da Escola;
- vi. Compreender a avaliação dos professores no contexto da auto-avaliação de escolas garantindo uma valorização do mérito;
- vii. Perspectivar a visão e o conhecimento dos docentes acerca da Auto – Avaliação na Escola e as suas implicações no processo de avaliação do desempenho; e,
- viii. Promover uma reflexão sobre a problemática da avaliação;

Um professor ensina, investiga, orienta os seus alunos e espera-se que se envolva em projectos de extensão da escola ao meio, o que em rigor pouca gente repara e valoriza. Uma avaliação total do professor deve na verdade atender a todos estes domínios e saber pesá-los no contexto profissional, ora é aqui que surgem dificuldades pois o que acontece na prática à que a capacidade pedagógica está ausente. A avaliação do desempenho do professor implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado, o fomento de comunidades profissionais nas escolas de um sistema educativo de qualidade. Que os professores devem ser avaliados parece-me que não é discutível, quais os parâmetros pelos quais se deve orientar essa avaliação é o que procurámos saber analisando o novo ECD.

## PARTE I

### CAPÍTULO I

#### ANTECEDENTES E ESTADO ACTUAL DA PROBLEMÁTICA

## CAPÍTULO I

### ANTECEDENTES E ESTADO ACTUAL DA PROBLEMÁTICA

Este capítulo inclui uma revisão de literatura, sendo apresentadas e discutidas referências teóricas e resultados da investigação relativas às principais questões envolvidas no estudo.

Ao longo do século XX a educação institucionalizada teve um desenvolvimento sem paralelo em toda a história da Educação. Cresceu e consolidou-se a ideia de que a escola é um direito de todos, devendo proporcionar uma formação teórico-prática adequada, não para um estilo de vida específico, mas para um vasto conjunto de funções e papéis a desempenhar na vida adulta, possibilitando uma adaptação às contínuas mutações económicas e sociais. O direito à educação e ao sucesso escolar e educativo de todos os alunos é um desafio que se coloca numa sociedade em constante evolução, tornando acrescidas as responsabilidades da escola, nomeadamente as do professor, ao nível da formação integral de cada um, independentemente das características e

diferenças individuais. Mas este não é um papel fácil que a escola de hoje tem que desempenhar.

A heterogeneidade social e cultural dos alunos dificulta esse papel da escola e, para tentar solucionar esta incapacidade de resposta às novas exigências, é necessário estabelecer estruturas flexíveis que facilitem a atenção e a readaptação deste novo papel da escola, que passa essencialmente pela adaptação e integração curricular e por uma nova organização da escola, com uma gestão cuidada e integrada desses aspectos. Quando se fala de inovação, mudança na escola, urge pensar numa escola nova que utilize, necessariamente, novas estratégias organizacionais e uma diferente mobilização dos recursos humanos, de modo a dar respostas adequadas a todos e a cada um. Só assim a organização-escola pode criar e desenvolver mecanismos de modo a dar aos alunos tempos, espaços, recursos e motivações que melhor permitam as suas aprendizagens com sucesso e viabilizem o Ensino Básico universal, obrigatório e gratuito com a duração de nove anos, conforme preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo (art.6º, nº1).

A organização-escola encontra-se imersa numa diversidade de novas situações e exigências que convidam professores, em particular, enquanto especial agente de mudança a reflectir sobre a situação da que vem sendo, desde os tempos mais remotos, a instituição formativa e educativa por excelência.

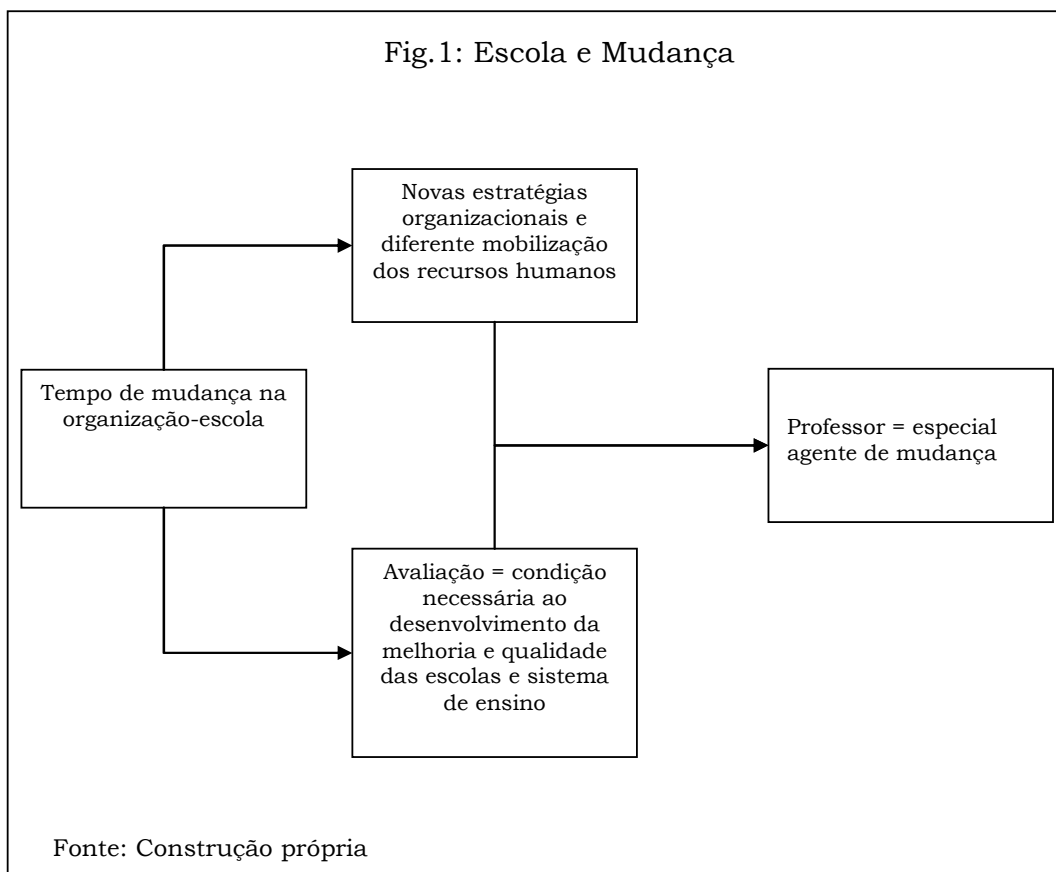
Investigar sobre a problemática da organização e gestão das escolas da qual depende a avaliação é, cada vez mais, uma condição necessária e indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do desempenho das escolas tão comum nos discursos políticos e educacionais actuais e bem recentes. Na verdade, se pretendemos

promover a substituição de práticas de organização e gestão baseadas na reprodução rotineira de hábitos adquiridos por uma prática reflectida e geradora de soluções inovadoras, se a relação pedagógica não pode ser concebida segundo um modelo tradicional redutor de transmissor-receptor, limitada a uma relação apenas necessária para transmitir e receber os conteúdos programáticos do processo de ensino-aprendizagem, também as próprias funções do professor já não podem ser limitadas à mera transmissão de conhecimentos, mas exige-se, isso sim, que o professor promova um clima promotor da aprendizagem activa dos alunos mediante o seu envolvimento nas actividades escolares, responsabilizando-os e orientando a sua participação.

O conhecimento das implicações desta problemática deve ser um recurso das escolas, e portanto do professor. Integrado nesta linha de temas, as mudanças ao nível dos indivíduos são aquelas que por norma pretendem uma alteração de atitudes e comportamentos e do aperfeiçoamento profissional, ou a aquisição de novos conhecimentos ou competências. São mudanças direccionadas a programas de formação nas competências individuais, como por exemplo a organização individual do trabalho, e a participação do professor de forma responsável e contínua na gestão das organizações educativas, um ponto chave que integra a actual reforma da administração escolar.

Numa perspectiva crítica, sublinhando tanto a importância do professor como agente de inovação e de mudança, e como intelectual transformador empenhado na emancipação dos seus alunos, bem como a importância da experiência e conhecimento pessoal do professor na construção do currículo, esperamos desta forma responder, o mais aproximado possível, ao desafio que nos foi proposto e que todos quantos se encontram diariamente envolvidos no *Movimento Formação*,

e que têm por consequente como missão importante ensinar e formar, em particular professores, e educadores em geral, mas também aqueles que estão a aprender, venham a beneficiar com estas leituras de algum merecimento.



## 1. A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO

A educação é um processo que se inicia quando nascemos e perdura ao longo da vida, é um acto criador, é um espaço e um tempo. Se é verdade que, como refere o sociólogo Etzioni (1974) «A nossa sociedade é uma sociedade organizacional. Nascemos em organizações, somos educados em organizações e a maioria consome grande parte da sua vida trabalhando em organizações. Despendemos uma boa parte do

nosso tempo de lazer jogando e rezando em organizações. A maioria morrerá numa organização e, na hora do sepultamento, a maior organização de todas - o Estado - tem de dar permissão oficial», o palco privilegiado da educação é a escola, o qual tem de ser completado com outros espaço de facto, vivemos numa sociedade amplamente organizacional, mas também é verdade que as organizações existem desde a antiguidade, sofrendo ao longo dos tempos, alterações mais ou menos significativas conforme as exigências da evolução social. Hoje verificamos que todas as actividades se inserem em organizações, que as organizações têm pessoas e que as pessoas e as organizações são interdependentes.

Atendendo aos conceitos de organização, Carlos Brito (1991) não deixa de salientar que «a escola é uma organização específica não só pela missão social que lhe é confiada mas também pelos recursos que envolve». A escola é uma organização específica com tempo e espaço para que existam transformações e os alunos que a frequentam, devidamente orientados pelo professor, desenvolvam competências para aprender a ser, a aprender e a fazer.

Sem dissentirmos, a escola tal como uma empresa é uma complexa organização cujo produto final a obter é o «sucesso escolar e educativo dos alunos» (Idem). A escola, como uma outra empresa deve definir para si uma linha orientadora que norteie as múltiplas actividades que decorrem no seu dia a dia. Dessa linha orientadora resultarão um conjunto de objectivos que não condicionem ou limitem qualquer opção ou acção pedagógica que se pretenda implementar mas sirva de enquadramento à sua consecução. Enquanto organização, segundo Carlos Brito (Ibidem) a escola tem como missão «desenvolver global e equilibradamente, o aluno, nos aspectos intelectual, sócio-educativo, psicomotor e cultural, com vista à sua correcta integração na comunidade». Essa missão é de todos quantos, directa ou

indirectamente, intervêm na construção de um sucesso escolar e educativo efectivos, para obter «Homens Formados» com qualidade.

Enquanto organização que é, a Escola é uma entidade social complexa onde múltiplas estruturas e intervenientes interagem contribuindo para uma finalidade e missão comum. Neste sentido, a responsabilidade é de quase todos e não é de ninguém em particular, assim sendo é de todo necessário que haja partilha de poderes e responsabilidades. Assim, para que haja uma evolução no sentido positivo e portanto qualitativo da Escola, vista como elemento educativo, cada vez mais se torna urgente um reforço da sua autonomia, com respectiva delegação de competências e responsabilidades por todos os seus intervenientes, numa gestão participada. De facto, como refere Carlos Brito (1991) «Gerir uma escola é governá-la numa perspectiva da sistemática inventariação dos seus problemas accionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros, para a resolução e satisfação dos seus anseios, necessidades e projectos, com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos».

A participação efectiva de todos na inventariação de problemas e a partilha de responsabilidades na sua resolução, é sem dúvidas o caminho viável para que se verifique uma dinâmica pedagógica rica e saudável. O envolvimento de todos nunca se pode conseguir apenas por um mero conhecimento das questões-problema mas sim mediante uma reflexão e participação conjunta, para assim implementarem a missão da escola, dia a dia.

As opções pedagógicas a contemplar devem ser as que condicionam todas as vertentes de gestão e devem ser partilhadas por todos os actores do processo educativo. O sucesso escolar e educativo tornar-se-á possível quando a gestão escolar de qualidade for implementada como uma responsabilização de cada um e de todos simultaneamente. Só

com maiores responsabilidades e uma maior responsabilização de todos se assumem maiores exigências de qualidade em todas as vertentes do funcionamento de uma escola. Só assim criaremos uma nova escola, com uma nova imagem, uma escola de qualidade, capaz assim de reivindicar junto de outros intervenientes.

## 2. NOVO PARADIGMA DE ESCOLA: ESCOLA-COMUNIDADE EDUCATIVA

Apesar das vicissitudes do processo político, desde a Primeira República, passando pelo Estado Novo, até ao 25 de Abril de 1974, a escola portuguesa sofreu diversas tentativas de reestruturação e mudança, que não chegaram efectivamente a concretizar-se.

Na verdade, a nossa escola permaneceu muito agarrada aos traços fundamentais da escola liberal, herdada da escola pública do Marquês de Pombal, estruturada e regulamentada pelo liberalismo. É uma escola conservadora, tradicional, normativa e centralizada, essencialmente de instrução e centrada no poder académico e transmissivo do professor.

De facto, as práticas institucionalizadas durante décadas em contextos pedagógicos e organizacionais, que muito têm a ver com a realidade actual, contribuíram para generalizar um modelo de delegação na escola de grande parte das tarefas educativas e de socialização dos jovens: se, pelo lado das famílias, os encarregados de educação consideram, com alguma frequência, que não têm que se envolver na vida escolar, pelo lado da escola e dos professores, o envolvimento das famílias é visto como uma interferência.

Assim, a confiança no modelo de delegação na educação pública tem criado um vazio fundamental entre as famílias e as escolas, pelo que a sociedade em geral se viu confrontada com a necessidade de descobrir e

implementar novas políticas e práticas, capazes de alterar as estruturas básicas, papéis, relações, atitudes e convicções.

É evidente, pelo que anteriormente se descreve, que se entende por *comunidade educativa* o espaço de construção social, de constituição de saberes, de procura e deriva de sentidos numa simbiose de participação decisória de todos os actores, e não um mero campo de difusão, reprodução e padronização dos saberes tradicionalmente instituídos.

## 2.1. AUTONOMIA PARTICIPADA E RESPONSABILIZAÇÃO PARTILHADA PARA UMA GESTÃO DE ESCOLA PARA A QUALIDADE, NUMA ESCOLA -COMUNIDADE EDUCATIVA

A Escola enquanto estrutura da Administração Educativa é a célula indispensável e principal para que o sistema educativo exista e haja de facto o «direito à educação». Segundo o Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, «A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação». Enquanto organização que é, a Escola, é uma entidade social complexa onde múltiplas estruturas e intervenientes interagem contribuindo para uma finalidade e missão comum. Neste sentido, a responsabilidade é de quase todos e não é de ninguém em particular, assim sendo é de todo necessário que haja partilha de poderes e responsabilidades. Assim, para que haja uma evolução no sentido positivo e portanto qualitativo da Escola, vista como elemento educativo, cada vez mais se torna urgente um reforço da sua autonomia, todavia com a respectiva delegação de competências e responsabilidades por todos os seus

intervenientes. De facto, como refere Carlos Brito (1991) «Gerir uma escola é governá-la numa perspectiva da sistemática inventariação dos seus problemas accionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros, para a resolução e satisfação dos seus anseios, necessidades e projectos, com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos».

Hoje, a ideia de comunidade escolar ganha cada vez mais força enquanto proposta para fazer frente à estrutura corporativista das escolas. Mediante uma escola-comunidade educativa prevê-se o aprofundar o seu sentido cívico, uma maior abertura da escola ao exterior e da sociedade relativamente àquela, numa co-responsabilização.

O que é certo é que a autonomia não se conquista nem por magia nem por decreto mas sim fruto de uma forte vontade própria de cada escola, consciente e partilhada por todos os seus intervenientes. De facto só assim a autonomia será participada, solidária, responsável e permitirá uma diferenciação de funções e saberes consequentemente aceite.

Uma comunidade implica de facto a existência de laços de vizinhança, uma partilha afectiva e intencional de objectivos, preocupações e valores que lhes concedam uma solidariedade interna suficiente.

A participação efectiva de todos na inventariação de problemas e a partilha de responsabilidades na sua resolução, é de facto o caminho viável para que se verifique uma dinâmica pedagógica rica e saudável. Sendo necessário o envolvimento de todos, será indispensável uma articulação de todos os órgãos pedagógicos da Escola entre si e com os órgãos de decisão administrativa, financeira e de gestão dos espaços, para assim implementarem a missão da escola, dia a dia.

O sucesso escolar e educativo tornar-se-á possível quando a gestão escolar de qualidade for implementada como uma responsabilização de cada um e de todos os actores do processo educativo simultaneamente. Só com maiores responsabilidades e uma maior responsabilização de todos se assumem maiores exigências de qualidade em todas as vertentes do funcionamento de uma escola. Na verdade, qualificar um espaço escolar depende da intenção e interesse que os seus intervenientes tenham para ele, devidamente pensados e enquadrados na ideia geral de missão de escola. Só assim criaremos uma nova escola, com uma nova imagem, uma escola de qualidade, capaz assim de reivindicar junto de outros intervenientes, as escolas de qualidade entendidas como as que possuem um elevado grau de realização escolar, de participação comunitária e cívica, de desenvolvimento pessoal, de dinâmica cultural e de intervenção no meio onde se inserem.

### 3. MUDANÇA E INOVAÇÃO EDUCACIONAL NA PÓS-MODERNIDADE

#### 3.1. O MUNDO PÓS-MODERNO

Os professores trabalham num mundo em mudança. O mundo pós-moderno cujos primórdios remontam aos anos sessenta, caracteriza-se segundo Andy Hargreaves (1998) por uma «condição social na qual a vida económica, política, organizacional e mesmo pessoal passa a ser organizada em torno de princípios muito diferentes daqueles que caracterizam a modernidade».

O mundo pós-moderno rápido, comprimido, complexo e incerto, já está a colocar numerosos desafios bem como problemas aos sistemas escolares e aos seus professores uma vez que a compressão do tempo e

do espaço cria uma mudança acelerada, e por sua vez uma sobrecarga de inovações e um intensificação do trabalho docente. Em muitos sentidos as escolas continuam a ser organizações modernas que se vêem obrigadas a operar num mundo pós-moderno complexo. À medida que o tempo passa, o hiato que existe entre o mundo da escola e o que existe à sua volta está cada vez mais nítido o que define grande parte da crise contemporânea da educação.

Continuam a vigorar ainda no presente muitos traços característicos da modernidade, tais como a aplicação da racionalidade instrumental à educação e ao professor, que dificulta a compreensão das mudanças políticas, económicas e sociais a que assistimos neste período de transição e restringe as finalidades atribuídas à escola. A pós-modernidade não se limitou a questionar um determinado modelo de legitimação do conhecimento, fez emergir uma nova racionalidade que coloca no centro das atenções o papel do próprio sujeito e da intersubjectividade bem como o contexto em que o conhecimento é produzido.

As escolas e os professores estão cada vez mais afectados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno complexo e acelerado. A resposta a esta realidade tem sido muitas vezes inadequada ou ineficaz e acaba por deixar intactos os sistemas e as estruturas do presente, ou recuando em direcção a reconfortantes mitos passados. É nas áreas do currículo enquanto estrutura de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos nas suas diferentes dimensões e do desenvolvimento profissional dos professores que se colocam os maiores desafios de inovação no campo educacional.

No actual discurso educacional acerca das finalidades da educação escolar há uma vontade eminente de regressar às aprendizagens

básicas enquanto objectivos mínimos que devem alcançar todos os alunos, que não se reflecte apenas na definição dos conhecimentos, competências, atitudes e valores a promover pelo currículo mas sim a nível político, na definição do papel da escola. Limitar o currículo a objectivos mínimos é restringir a acção educativa, e menosprezar o desenvolvimento da capacidade de iniciativa, da criatividade, sentido de solidariedade e de responsabilidade e capacidade crítica e de avaliação. É necessário apreender as finalidades essenciais do currículo e não aquelas expressas nos discursos oficiais, mas sim a aquelas que de facto são praticadas de forma a que o currículo seja a estrutura de suporte à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos num processo que se deseja aberto, crítico e socialmente participado.

A concretização destas mudanças, na prática, passa necessariamente por uma nova concepção do professor, que passa por, como refere Margarida Fernandes (2000), um professor «não como técnico e simples executor de normas e coadjuvante da função reprodutora da escola, mas como profissional capaz de reflectir e questionar criticamente as finalidades e conteúdos do ensino, capaz de questionar as suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos» e assim contribuir para a renovação do conhecimento pedagógico, da mudança do próprio ensino, com vista a o adequar às necessidades individuais de cada aluno na época em que vive.»

### 3.2. A TRANSIÇÃO PARA O MUNDO PÓS-MODERNO: QUE PRESSÕES SOBRE A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO?

A educação é um processo que se inicia quando nascemos e perdura ao longo da vida; é exigir pensar nos professores, é um acto criador, é um espaço e um tempo. A escola é o alvéolo elementar da concretização do sistema educativo e do direito à educação.

O palco privilegiado da educação é de facto a escola, mas que tem de ser completado com outros espaço e tempos. Na verdade a escola é mais que um espaço para comunicar e para aprender, é um espaço de constantes trocas, é um espaço dinâmico, é uma organização. «A nossa sociedade é uma sociedade de organizações. Nascemos em organizações, somos educados por organizações e quase todos nós passamos a vida a trabalhar para organizações» (Etzioni, 1974).

Atendendo aos conceitos de organização enquanto conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas em função de objectivos comuns, um «colectivo humano coordenado orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões de poder» (Hutmacher, 1992) então «a escola é uma organização específica não só pela missão social que lhe é confiada mas também pelos recursos que envolve» (Brito, 1991). A escola é uma organização específica com tempo e espaço para que existam transformações e os alunos que a frequentam, devidamente orientados pelo professor, desenvolvam competências para aprender a ser, a aprender e a fazer. Existem associados à organização escola diferentes níveis de gestão que têm obrigatoriamente de interagir, e que são segundo Brito (Idem1) em forma de síntese a gestão pedagógico-didáctica, a gestão funcional dos

espaços e a gestão financeira, sendo que a gestão pedagógica didáctica feita pelo professor deve sobrepor-se aos restantes níveis.

A escola tal como uma empresa é uma complexa organização cujo produto final a obter é o «sucesso escolar e educativo dos alunos» (Idem). A escola, como uma outra empresa deve definir para si uma linha orientadora que norteie as múltiplas actividades que decorrem no seu dia a dia. Dessa linha orientadora resultarão um conjunto de objectivos que não condicionem ou limitem qualquer opção ou acção pedagógica que se pretenda implementar mas sirva de enquadramento à sua consecução. Enquanto organização, segundo Carlos Brito (Ibidem) a escola tem como missão «desenvolver global e equilibradamente, o aluno, nos aspectos intelectual, sócio-educativo, psicomotor e cultural, com vista à sua correcta integração na comunidade». Essa missão é de todos quantos, directa ou indirectamente, intervêm na construção de um sucesso escolar e educativo efectivos, para obter «Homens Formados» com qualidade e em particular do professor.

Na época de globalização que atravessa a sociedade actual, exerce-se em particular sobre a escola, uma pressão constante no sentido de mudança. Desta forma convivem estruturas, práticas e representações do anterior paradigma e da racionalidade instrumental que lhe é subjacente com inovações que tentam pôr em prática no terreno as mudanças necessárias. No campo do currículo, a complexidade da mudança educativa é particularmente notória através das variadas tentativas de reforma e de inovação verificadas nos últimos anos.

Carlos Brito (Idem) refere que na escola-organização, ao nível da área pedagógico-didáctica detectam-se os seguintes problemas:

- i. Carência de formação de pessoal docente que se reflecte na disparidade de métodos pedagógico-didácticos;

- ii. Inadequação do modelo de gestão pedagógica e didáctica;
- iii. Ausência de uma política educativa na escola, assente em projecto educativo sólido e coerente com planos anuais de actividades e consequentes regulamentos;
- iv. Ausência de uma atitude permanente de abertura ao meio onde a escola se insere, traduzindo-se num divórcio entre a escola e a comunidade;
- v. Ausência de formação, dignificação, estabilidade e articulação entre os órgãos de gestão administrativa, financeira e pedagógica e respectivos órgãos de apoio; e,
- vi. Indefinição da situação sócio-profissional dos professores implicando desmotivação, imobilismo e levado absentismo.

A transição para a nova era ao nível do currículo, em termos práticos, implica valorizar a experiência e o conhecimento pessoal do professor, uma vez que é em função dele que o currículo é reconstruído e pensado. Tal como adianta Margarida Fernandes (2000) sendo o desenvolvimento do currículo «o principal foco de actividade do professor», para que haja mudança é absolutamente necessário «repensar a profissionalização docente, recontextualizando-a».

As mudanças de um mundo moderno para um mundo pós-moderno exercem um conjunto de pressões sobre a organização-escola e sistema educativo em geral, exigindo a sua transformação para conseguir dar superior resposta às necessidades que emergem desta situação. Numa sociedade onde urgem problemas e incertezas e abundam situações de desigualdade e exclusão, o desenvolvimento profissional do professor já não se pode restringir às competências técnicas e relacionais que a acção imediata exige na sala de aula. É sim fundamental pensar em novas competências que lhe permitam assumir-se como intelectual

comprometido em transformar as escolas em lugares de verdadeira emancipação dos sujeitos e de aprofundamento da democracia.

A pressão para a mudança implica novas concepções de educação e formação agora necessárias, alterar o conceito de escola enquanto organização dinâmica, portadora de sentido e não um mero espaço físico, despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central, e ainda uma nova visão da profissão docente que encara o professor como um profissional com competências para reflectir sobre as suas práticas, de as questionar criticamente, no sentido de as mudar e assim sendo capaz de questionar a concepção tradicional que o vê como um mero técnico que aplica teorias e princípios que outros conceberem por e para ele (Idem).

Qualquer mudança em determinada área tem incidência noutras áreas interdependentes, dado que nenhuma mudança ocorre descontextualizada e isoladamente, mas sim de forma sistémica. A organização e gestão das escolas, os processos de tomada de decisão, as culturas de escola, a diversidade cultural, as parcerias educativas, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores são aspectos a ter em conta por serem espaços onde as interacções são recíprocas e regulares.

### 3.3. PERSPECTIVAS PARA UMA ESCOLA RENOVADA

Após a Primavera de mil novecentos e sessenta e oito, reconhecida a falência da metodologia tradicional, procurou-se aperfeiçoar a pedagogia, tornando aprendizagem mais interessante, envolvendo mais directamente o aluno uma vez que o conhecimento constrói-se agindo

sobre a realidade e transformando-a. A ruptura com as didáticas ditas tradicionais traduz-se por uma redefinição das tarefas escolares de aprendizagem e pela tónica em problemáticas como as da motivação, individualização, socialização, cooperação, pedagogia da descoberta no ensino primário, pedagogia do trabalho autónomo, e uma abertura de fronteiras disciplinares que vêm circunscrever a reflexão pedagógica ao tema da relação educativa (Perrenoud, 1995). Já não se enfatiza o par aluno-professor mas sim, a situação aprendizagem-saber.

Na opinião de Niza (1999 cit. por Simão, 2002), tradicionalmente os professores eram como «peritos e entusiastas das “matérias” que leccionam, pois os professores centram geralmente as suas preocupações nos modos de as ensinar e menos naquilo que faz com estas sejam entendidas e aprendidas por adolescentes». Nessa óptica ao aluno só lhe restava apenas adquirir conhecimentos que estruturam o programa de cada área e o professor tinha a responsabilidade de os transmitir. A implementação desta nova pedagogia assenta em dois pressupostos básicos, que são uma mudança de atitude por parte do professor e uma organização adequada do trabalho escolar.

A complexidade cada vez maior da vida moderna implica que todos aqueles que nela venham a participar tenham de enfrentar novos desafios e se debatam com problemas que requerem outros saberes, outras competências de ordem instrumental, cognitiva e relacional e um quadro ético de referência que possibilite abordagens e desempenhos de carácter sociomoral compatíveis com essa complexificação, essas exigências e esses problemas. As solicitações da sociedade actual implicam mudanças no que respeita a forma como se encara o saber. O novo saber implica que as pessoas saibam pensar por si mesmas e resolvam, a qualquer momento e em qualquer situação, novos problemas; o que exige cada vez mais do indivíduo, no sentido de ser

participante activo e autónomo, aprendendo a aprender ao longo da sua vida.

O tempo educativo actual caracteriza-se por uma progressiva transição e valorização do acto de aprender, que se identifica com projectos pedagógicos mais inovadores, em detrimento do acto de ensinar, que remete para projectos de educação tradicional. No presente, a educação escolar não se pode restringir a prescrever normas de pensar, sentir e agir, deixando de lado as potencialidades e a singularidade das experiências individuais tal como o papel activo do aluno na sua construção da realidade. Deixa de fazer sentido a intervenção educativa nas escolas semelhante a uma «acção exercida pela geração adulta sobre todos aqueles que não estão suficientemente maduros para viver em sociedade» (Trindade, 2002), os alunos ocupam um papel central nas escolas e a aprendizagem é a principal finalidade das intervenções educativas que aí ocorrem.

Saber estudar, *aprender a aprender*, são portanto temas muito actuais uma vez que constituem a grande preocupação daqueles professores que têm procurado identificar e mais que isso, compreender as acções desenvolvidas por eles próprios pelos que possam influenciar de forma positiva os alunos durante a sua aprendizagem e o seu nível de desempenho escolar. Nesta ordem de ideias passam a ser da responsabilidade do professor a tarefa central de ensinar o seu aluno a aprender e a aprender a aprender Beltrán (1993 cit. por Simão, 2002) defende que «o aprender a aprender não se refere à aprendizagem directa de conteúdos, mas à aprendizagem de competências com os quais se aprendem os conteúdos».

A gestão do processo de ensino-aprendizagem pelo professor não se pode limitar a meros exercícios de manipulação dos itinerários educativos dos alunos, mas desenvolver-se, antes, em função de uma

dinâmica que estes protagonizam em interacção com agentes mediadores que se afirmam pelo seu interesse na criação das condições educativas que permitam aos alunos participar activamente no seu processo de construção do conhecimento e aceder a desempenhos que, progressivamente, expressem níveis de funcionamento mais complexos e integrados.

#### 4. EFICÁCIA E QUALIDADE NA ESCOLA-ORGANIZAÇÃO

As escolas têm vindo a sofrer alterações notórias ao nível da sua organização, quer na sua estrutura básica, quer na dinâmica de gestão em resultado das políticas actuais de implementação e reforço da autonomia das escolas. Assim, decorre uma preocupação mais forte quanto à eficácia e qualidade do ensino, que se reflectem na crescente preocupação com questões ligadas ao sucesso e insucesso, às necessidades individuais e individualizáveis dos alunos e inerentes à flexibilização curricular e à avaliação.

Ao longo das últimas décadas, a investigação educacional tem investido na tentativa de dar respostas a problemáticas relacionadas com a eficácia e a qualidade na escola, e tal como referem Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) tem procurado responder a duas perguntas-base: «Quais são as actividades que produzem efeitos mais positivos nos alunos? Como é que se consegue que a escola seja melhor do que é actualmente?».

Quando se pensa numa escola eficaz é comum pensar numa boa escola. Se abordarmos uma definição de âmbito mais geral sobre a eficácia da escola, remete-nos para os desempenhos da unidade organizacional comumente chamada escola, corresponde «à aptidão de uma escola

para atingir os seus objectivos, por comparação com outras escolas equivalentes, em termos de população de alunos, através de uma manipulação de certos parâmetros, operada pela própria escola, ou pelo contexto escolar imediato» (Scheerens, 2004).

A emergência de questões relacionadas com a eficácia e qualidade na educação tem direccionado muitos trabalhos de investigação a reflectir sobre factores associados a esta problemática. As preocupações com a eficácia educativa e qualidade na escola não são recentes, aliás, ao longo do tempo as estratégias e prioridades têm variado, e na verdade, qualquer reforma global ou parcelar têm sido encaminhadas com o fim último de aperfeiçoar os sistemas educacionais a fim de garantir uma melhoria das prestações do acto educativo e se obterem melhores desempenhos.

A escola encontra-se no alvo da mudança e por conseqüente a ela cabe implementar novas estratégias de reforço e de valorização do significado de uma nova cultura de escola. A responsabilização por parte de cada escola no processo educativo implica a existência de uma nova cultura de gestão escolar, a fim de prestarem conta da sua actividade e do seu desempenho.

Ao longo dos últimos dez anos, assiste-se a um aumento de interesse pela auto-avaliação da escola, aliado à descentralização do sistema educativo com vista a uma maior transparência, capacidade de adaptação e aos desempenhos individuais das escolas.

A auto-avaliação de escolas constitui uma estratégia privilegiada de intervenção para resolver alguns dos principais problemas que enfrenta a actual escola portuguesa. Todavia, a avaliação das escolas numa perspectiva de desenvolvimento organizacional e de qualidade só tem razão de ser se dela se retirarem dados ou conclusões que permitam observar os seus pontos fracos e pontos fortes a fim da organização

poder nela induzir uma melhoria a partir das conclusões obtidas. Só uma avaliação coerente com o funcionamento do estabelecimento de ensino onde é feita e contextualizada pode constituir-se como um pilar da qualidade da escola.

As Investigações educacionais centradas na eficácia da escola têm como enfoque a qualidade e a equidade da educação, preocupados em entender porque algumas escolas são mais eficazes do que outras, se os resultados são consistentes no tempo e quais as características dessas escolas. Por outro lado, as Investigações centradas na melhoria da escola preocupam-se com os processos desenvolvidos pelas escolas para obterem mais sucesso e sustentar a sua melhoria.

A melhoria eficaz da escola constitui assim um novo paradigma na implementação de processos de melhoria eficaz, nomeadamente no Método de avaliação de escola tendo por objecto os docentes.

É neste contexto que a escola deve reflectir e meditar sobre as suas práticas e, na opinião de Anna Bonboir «a Escola – e todo o sistema de educação – tem necessidade de se debruçar sobre si própria, para avaliar as actividades que desenvolve, através dos resultados obtidos quer ao nível global que a título pessoal». De todas as leituras até agora pode-se referir que a Avaliação pode ter subjacente uma série de dimensões e incidir sobre a realização da própria tarefa ou comparar o resultado obtido como o resultado pretendido. Existem também inúmeras implicações nomeadamente o que se vai analisar, como, em que condições, em que medida se podem utilizar os resultados que se podem vir a obter, que sentido adquirem essas características em sistemas de ensino diferentes, etc.

Nesta condição, somos levados a pensar que a medida em Educação não pode ser vista assim tão linearmente, pelo que temos de investigar mais e mais.

## 5. CONCLUSÃO

Nunca tanto como na actualidade a importância do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância foi tão patente, papel ainda mais decisivo no futuro. São muitas e enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o carácter e o espírito das novas gerações, uma aposta de facto bastante elevada que traz para primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida. Isso implica que se espere muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, ma vez que deles depende em grande medida, a concretização desta aspiração.

O contributo dos professores é inquestionável no que respeita a levar os jovens a encarar por um lado o futuro com confiança e por outro, construí-los por si mesmo de forma determinada e responsável. Para melhorar a qualidade da educação e responder aos desafios que se colocam, os professores só podem responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas e ajustadas à mudança. Neste sentido procurámos neste trabalho examinar em particular as questões que se colocam a este respeito no ensino primário, e as medidas que se podem perspectivar, ao nível das competências dos professores para melhorar a qualidade de ensino.

Num período de transição, agravado por uma crise das finanças públicas e das finalidades da escola em geral, as representações dividem-se, não se sabe mais muito bem de onde se vem e muito menos para onde se vai. Os professores tendem cada vez mais a voltar-se para a sua turma e para as práticas que se mostrarem válidas, espera-se no entanto que sejam muitos os professores que aceitem o desafio de

desejar ensinar e levar a aprender a despeito de tudo, por temer morrer em pé, com o giz na mão frente ao quadro negro.

O ofício do professor não é imutável, as suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências ou pela acentuação de competências reconhecidas. São algumas as novas competências que cabem ao professor aprender e dominar para poder ensinar, «Prática reflexiva, profissionalização, trabalho de equipe e por projectos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício» (Meirieu, 1989, cit. por Perrenoud, 2000). A noção de competência aqui utilizada designa aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações (Perrenoud, 2000).

A abordagem aqui feita sobre a problemática da avaliação e de forma mais restrita a avaliação do desempenho do professor acentua competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores em paralelo com àquelas que são exigidas aos alunos no presente, e a par da evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas. Vai ao encontro dos eixos de renovação da escola, nomeadamente individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direccionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, desenvolver projectos de estabelecimento, trabalhos de equipe e responsabilizar-se colectivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da acção pedagógica, recorrer a métodos activos, aos procedimentos de projecto, ao trabalho por problemas abertos, desenvolver em suma as competências e a transferência de conhecimento, educar para a cidadania.

No movimento da profissão docente, esperamos poder gerar a discussão por parte de todos os que se preocupam em reflectir sobre as práticas, debater sobre o ofício. As mudanças a operar no currículo, na avaliação ou noutra domínio qualquer têm poucas garantias de ter sucesso se o desenvolvimento dos professores e do seu profissionalismo não forem empreendidos em conjunto com o desenvolvimento que é levado a cabo nos domínios do currículo, da avaliação, da liderança e do poder e da organização escolar. A mudança educativa requer segundo Andy Hargreaves (1998) uma mudança que seja abrangente em amplitude nesses domínios, visto que a reestruturação educativa tenta fornecer «uma resposta para as necessidades que emergem na idade pós-industrial e pós-moderna, bem como para as estruturas de escolaridade mais flexíveis que são necessárias para satisfazer eficazmente tais necessidades». A reestruturação educativa procura criar ambientes de aprendizagem alternativos que dêem resposta às necessidades contínuas dos alunos de hoje, é por isso utilizada por norma para redefinir e reclassificar padrões tradicionais, desactualizados e ineficazes de mudança administrativa, padrões indesejáveis impostos aos professores, do topo para baixo.

## CAPÍTULO II

### DEFINIÇÃO DE TERMOS E CONCEITOS

#### A AVALIAÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: UM PILAR DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.

No sistema educativo é muito difícil, senão quase que impossível, pôr completamente de parte a questão da avaliação, prescindir de qualificações e de comparações, um processo que impregna e condiciona toda a acção educativa. A avaliação pode ser concebida e utilizada como um meio de aprendizagem não apenas para os avaliados mas também para os avaliadores; não é o momento final de um processo e, se for pode converter-se no início de um novo processo mais rico e fundamentado. O destaque atribuído à avaliação de escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países

européus, que são a descentralização dos meios e a definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados escolares; por outro lado a avaliação é um factor de regulação e de governabilidade das sociedades contemporâneas e de gestão de relações de poder. Assim, a Avaliação surge entre uma lógica de mercado e uma lógica de cidadania, como uma fonte de informação e de controlo social da educação. A avaliação é um caminho que segundo Miguel Ángel Santos Guerra (2003a) «sendo percorrido de forma inteligente e responsável, nos ajuda a entender o que sucede e porquê e nos facilita a rectificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas (...) se estamos a prejudicar ou a favorecer determinadas pessoas ou valores». A avaliação constitui um meio de aprendizagem não apenas para os avaliados, mas também para os avaliadores, sendo sempre necessário clarificar aquilo que se pretende quando procedemos a uma avaliação, enquanto caminho privilegiado para a aprendizagem. É nestas condições que apresento o meu trabalho, tendo como finalidade enfatizar a questão da avaliação do corpo docente e a aprendizagem que podemos conduzir aquando de processos de avaliação e auto-avaliação de escolas, e as melhorias das práticas profissionais que daí possam advir.

Segundo Miguel Ángel Santos Guerra (2003b), a avaliação das escolas «reflecte a realidade das escolas e permite que os protagonistas se vejam com clareza e rigor», como num espelho, pois na medida em que «da compreensão suscitada pela imagem contemplada, nascerá a decisão de corrigir um gesto, limpar o rosto, ou a realização duma operação mais complexa. A finalidade última da avaliação qualitativa das escolas é «melhorar essa realidade, essa imagem que se projecta no espelho e que constitui um serviço social presidido por valores».

Como salienta Miguel Ángel Santos Guerra (2003a), a finalidade da avaliação e a origem da sua exigência é a melhoria das práticas desenvolvidas nas escolas. A avaliação não se resume a um apêndice,

um adorno, um acrescento colocado no final do processo, se houver tempo, oportunidade e vontade, nem constitui um fim em si mesma; pois, não se avalia por avaliar, ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da nossa prática educativa. É fundamental criarem-se condições que permitam aproveitar a avaliação, pô-la ao seu serviço dos valores educativos e daqueles que deles mais necessitam.

Falar de avaliação educativa não se restringe à avaliação mais restrita, dos fenómenos educativos; a avaliação promove a educação, tanto dos avaliados como dos avaliadores (Guerra, 2003a). Não se trata de avaliar por avaliar, deve sim ser objectivo último de qualquer processo de avaliação melhorar a prática através da avaliação, e na verdade, como salienta Miguel Ángel Santos Guerra (Idem) quando aborda as consequências da avaliação no processo de avaliação de escolas, «o interesse da avaliação reside no facto de, através dela, se potenciar a melhoria das escolas», pois, o facto de se avaliarem escolas não implica que por si só seja garantia de qualidade.

Na verdade, avaliar a escola com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que ela tem, enquanto instituição enraizada numa determinada sociedade, e ter em conta o seu carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores e imprescindível de cada escola. A avaliação das escolas constitui uma necessidade e exigência, a fim de a conhecer e melhorar. Os docentes encontram na avaliação uma excelente forma de aperfeiçoamento, a reflexão que dela resulta leva à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas, e permite a modificação das normas de comportamento, das atitudes e das concepções que se têm sobre elas.

## 1. AVALIAÇÃO: ALGUMAS DEFINIÇÕES

Presente em todos os domínios da actividade humana de modo formal ou informal, a avaliação tem vindo a diferenciar-se, organizar-se, formalizar-se, tecnicizar-se e profissionalizar-se nas mais diversas áreas. No próprio domínio da Educação, a avaliação tem abrangido os mais diversos níveis, aspectos e elementos, como por exemplo: alunos, professores, ensino, métodos e estratégias, meios materiais, manuais escolares, ciclos de ensino e estruturas educativas, equipamentos e instalações escolares e de formação, estabelecimentos de ensino (...); reformas educativas e inovações de toda a ordem; políticas de educação; sistemas educativos globais e seus subsistemas e até a própria avaliação.

A avaliação do professor constitui uma actividade complexa que tende para a simplificação administrativa a fim de não problematizar nem as práticas curriculares nem as regras de funcionamento das escolas (Pacheco, 1999). A avaliação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma acção de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino; mas, também constitui um poderoso e eficaz instrumento político que subjaz às orientações educativas.

O conceito de avaliação não é unívoco. Segundo Lesne (1984, cit. por Estrela e Nóvoa, 1993), avaliar é «pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (objecto de avaliação) com um referente; é por conseguinte confrontar dados de facto com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objectivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou um significado aos dados concretos que constituem o referido. Ainda segundo Lesne (Idem) o processo de

avaliação engloba um conjunto de práticas destinadas a construir o referente, por um lado, e a construir o referido e confrontar o referente e o referido. Actualmente é aceite a distinção entre avaliação e medição e já existe consenso quando se fala de avaliação enquanto «investigação sistemática do valor ou mérito de um objecto» (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003).

Adopta-se como definição de Avaliação a proposta por Scriven (1991) e segundo o qual o termo Avaliação é «(...) um processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo». Nesta acepção, a Avaliação é entendida como um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos.

Alguns autores Francófonos como por exemplo Figari (1996) definem Avaliação «(...) como a produção de uma discurso constituído por juízos de valor que relacionam um referido (algo que é registado, observado, apreendido acerca do objecto avaliado e que é portanto do domínio real (...)). Adapta-se à definição de Avaliação a algo que se pressupõe que existe, alguém interessado em reflectir com vista a uma possível mudança que, no âmbito do ensino, visa uma maior eficácia no acto de ensinar e aprender.

Na linha de pensamento de Phillippe Perrenoud, sociólogo e professor na Universidade de Genebra, considera que a prática reflexiva é uma atitude e uma metacompetencia de que dependem todas as outras. Na sua opinião: “ (...) cada competência pressupõe um desenvolvimento global do pensamento crítico e da prática reflexiva que só ser exercido sobre o conjunto de saberes e das situações de formação ou da vida”.

Estas leituras levam a pensar que analisar competências, em princípio, deve levar a modificações que visem melhorias, solidamente assentes numa linha evolutiva. A análise introspectiva torna-se ela própria uma

ferramenta de trabalho única, validada por todo o seu potencial, para levar a Escola a prosseguir um caminho seguro na formação da personalidade dos jovens que a edificam.

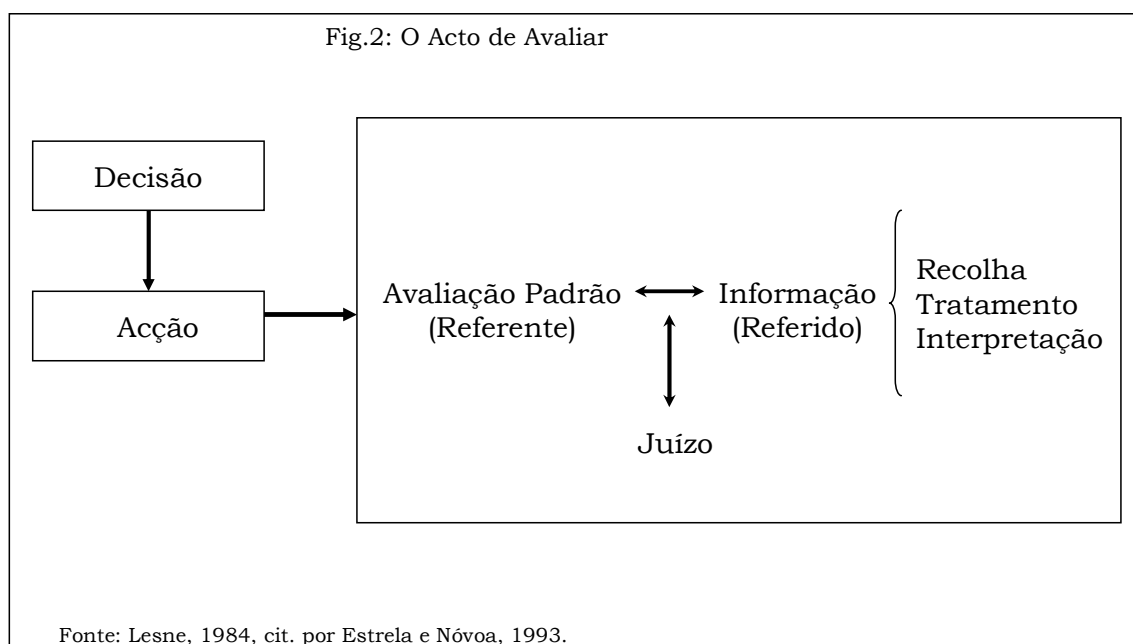
É neste contexto que a escola deve reflectir e meditar sobre as suas práticas e, na opinião de Anna Bonboir “ a Escola – e todo o sistema de educação – tem necessidade de se debruçar sobre si própria, para avaliar as actividades que desenvolve, através dos resultados obtidos quer ao nível global que a título pessoal”. De todas as leituras até agora pode-se referir que a Avaliação pode ter subjacente uma série de dimensões e incidir sobre a realização da própria tarefa ou comparar o resultado obtido como o resultado pretendido. Existem também inúmeras implicações nomeadamente o que se vai analisar, como, em que condições, em que medida se podem utilizar os resultados que se podem vir a obter, que sentido adquirem essas características em sistemas de ensino diferentes, etc.

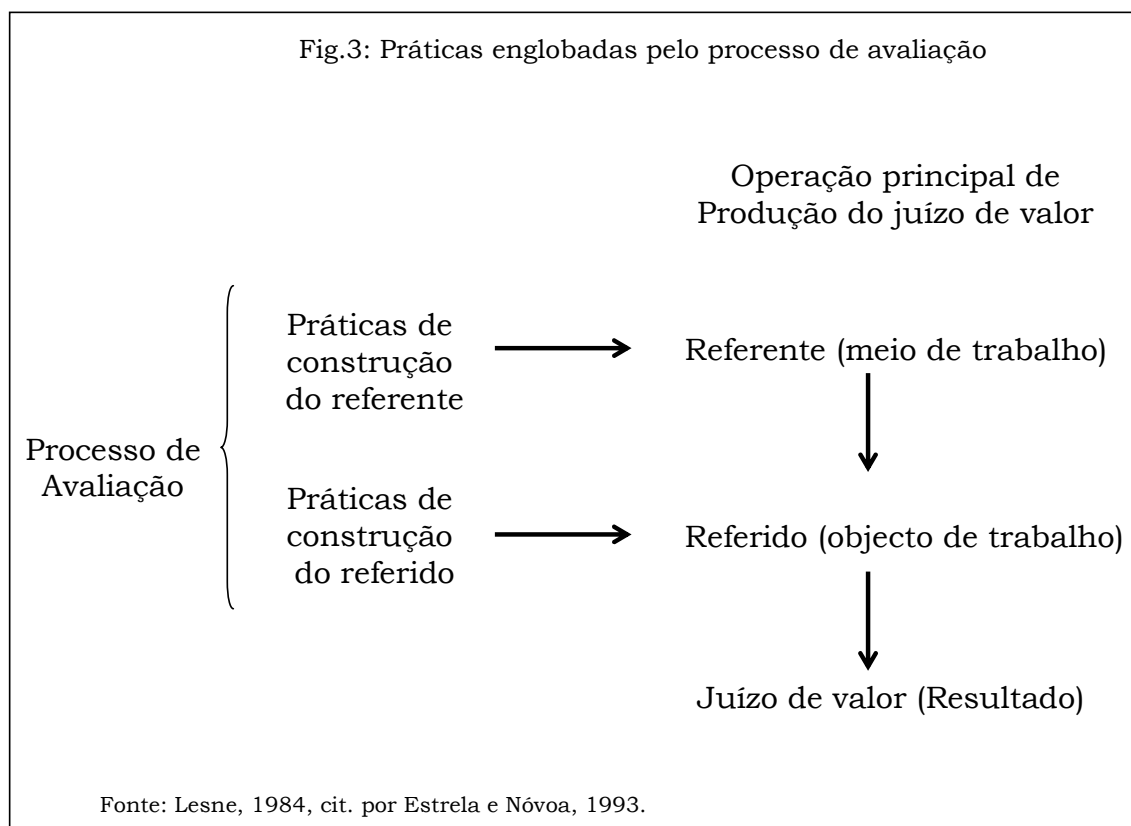
Nesta condição, somos levados a pensar que a medida em Educação não pode ser vista assim tão linearmente, pelo que temos de investigar mais e mais.

Se o objectivo da avaliação for, de facto, contribuir para a melhoria das experiências educacionais dos alunos este processo deverá considerar a utilização de critérios que favoreçam o empenho dos professores (Nisbet, 1986 cit. por Estrela e Nóvoa, 1993):

- i. O processo de avaliação deve ser benéfico e estar ligado a programas de desenvolvimento e de aperfeiçoamento do trabalho docente;
- ii. O processo de avaliação deve ser justo e não pode apenas limitar-se a ser equitativo para todos os envolvidos, tem de ser justo para cada um individualmente;
- iii. O processo de avaliação deve ser global, cobrindo a totalidade do trabalho realizado pelos professores;

- iv. O processo de avaliação deve ser válido; é importante que as conclusões finais mostrem uma certa validade a longo prazo;
- v. O processo de avaliação deve ser aberto, sendo os diferentes passos e procedimentos objecto;
- vi. De explicação e de compreensão, desde as fontes utilizadas até à forma de tomada de decisão;
- vii. O processo de avaliação deve ser eficaz na produção de mudanças; e,
- viii. O processo de avaliação deve ser aplicável, não deve ser incómodo, complexo, burocrático ou inútil.





## 2. AUTO – AVALIAÇÃO

O tema da Auto – avaliação da Escola, é um convite à reflexão e à acção; para pensar a Autoavaliação apresenta-se uma análise e uma discussão dos conceitos subjacentes, procurando esclarecer em que consiste; qual o seu objecto; para que serve; como se faz e como se utiliza. Para se praticar a Auto – avaliação segundo Alaiz, Victor e outros (2003) «propõe-se um esquema operacional viável na Escola ilustrada com alguns instrumentos que poderão servir de inspiração. É pois, um convite à reflexão orientada para a acção e à acção reflectida».

Ainda na mesma linha de pensamento os autores consideram ainda que «a Auto – Avaliação de Escolas é uma estratégia privilegiada para a resolução de alguns dos principais problemas das Escolas Portuguesas». (Idem). Atendendo à grande variedade de definições existentes, indica-se uma relevante que pressupõe: “ (...) a Auto – Avaliação da Escola como instrumento de reforço de uma autonomia responsável, isto é, de uma autonomia capaz de responder com profissionalismo e civismo às pressões cada vez mais fortes que se exercem sobre a Escola Pública, nomeadamente através de alguns dos mecanismos de Avaliação externa” (Ibidem).

Focando a atenção na Auto – Avaliação não se pode deixar de referir que esta: «(...) vai entrar na actividade de intervenção social de muitos portugueses, sejam eles membros de associações de Pais e Encarregados de Educação, Autarcas ou membros activos de associações locais de acção cultural que articulam a sua actividade com as Escolas da zona». (Ibidem)

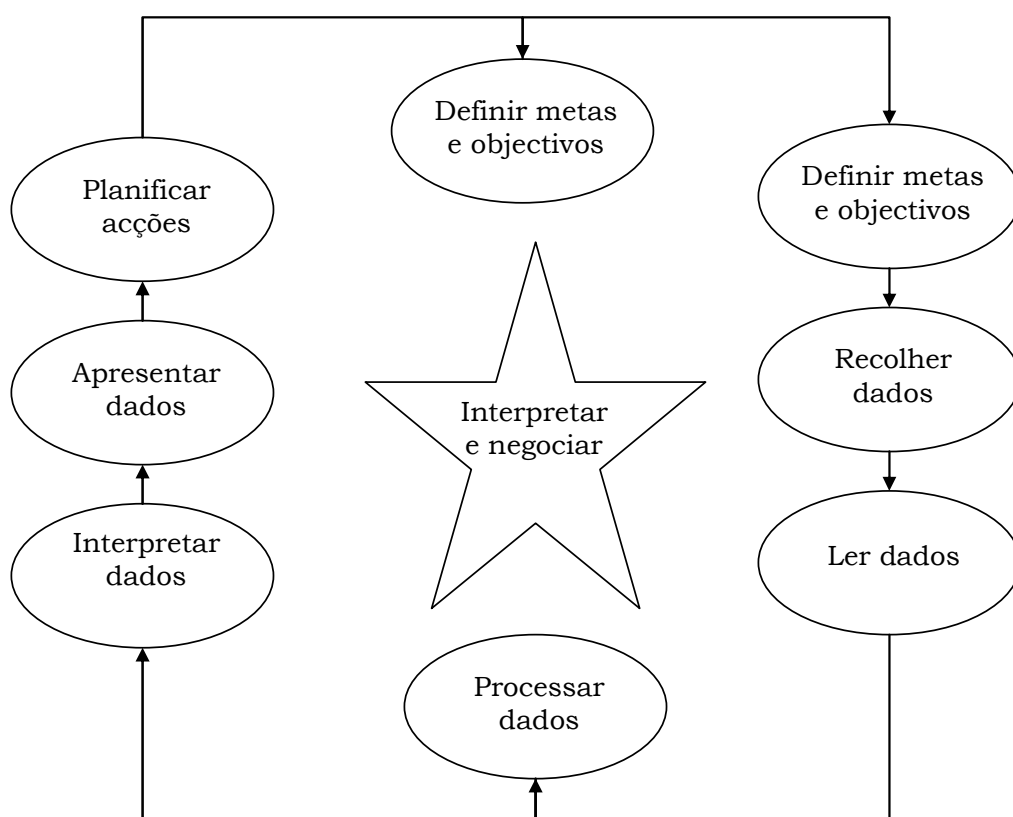
Seguindo-se pelas as leituras realizadas na obra de Alaiz, Victor e outros (2003), Auto – Avaliação apresenta características específicas podendo ser resumidas do seguinte modo:

“ É um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor; é um exercício colectivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação; é um processo de desenvolvimento profissional; é um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo; é uma avaliação orientada para a utilização e é um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos”.

Do referido anteriormente ressalta a proximidade entre os contextos de investigação, ou seja, Avaliação/Auto – Avaliação, avaliar uma escola supõe que se clarifique não só o conceito de Avaliação, mas também o que se entende por Escola, que é o objecto desse processo. Considera-se

relevante o lançamento da sua Auto – Avaliação onde será uma altura apropriada para uma reflexão, ou seja, alargada o mais possível, sobre o conceito de escola. Esta clarificação se for iniciada logo como ponto de partida, pode facilitar o processo, diminuindo ou até mesmo prevenindo alguma conflitualidade que um processo de avaliação por vezes pode originar.

Fig.4: Interpretar e Negociar



Fonte: Construção própria

## 2.1. QUADRO LEGAL DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece o princípio de participação de todos os implicados no processo educativo, inclusive na própria administração e Gestão do sistema Escolar. A democraticidade e a participação são, agora, pressupostos básicos e princípios gerais que identificam por sua vez os seus participantes.

Na actualidade, a descentralização, a participação e a integração numa comunidade educativa ressaltam como princípios fundamentais da nova realidade educativa. Determina-se então um modelo de administração escolar sensivelmente diferente daquele que se encontrava em vigor, nomeadamente no que respeita a participação democrática de todos os implicados no processo educativo. Na realidade, aqueles princípios fundamentais não estavam consagrados na legislação anterior, pelo que a implementação desses princípios iria implicar mudanças importantes, incluindo a administração, a direcção e a gestão das escolas, onde a centralização do sistema era incompatível com a participação, a inovação a autonomia e a abertura à comunidade.

O presente trabalho científico partindo desses pressupostos procura fazer uma análise descritiva e crítica do novo modelo de avaliação, centrado na avaliação do professor, na valorização e reconhecimento do mérito.

Com a publicação do Decreto-Lei n. 172/91, de 10 de Maio, que aprova o novo modelo de gestão dos estabelecimentos do ensino básico e secundário, dá-se um passo importante na concretização das ideias-força consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativo. De facto, nele se identificam e estabelecem os modos de participação de todos os

actores participantes no processo educativo, abrindo a escola à comunidade e fazendo esta participar na vida da escola.

Passando por um período de indiferença total ou rejeição completa dos actores educacionais face ao processo de auto-avaliação das escolas portuguesas, assiste-se desde o começo da década de 90, a um acréscimo na adesão dos actores educacionais face a essa problemática da auto-avaliação de escolas, chegando ao ponto de se tornar progressivamente um requisito obrigatório no âmbito do desenvolvimento organizacional.

Essa mudança tem evoluindo paralelamente à própria legislação sobre gestão escolar. De facto, e recuando à Lei de Bases do Sistema Educativo, essa é omissa no que respeita a avaliação de escolas. À escola, enquanto organização, não eram dadas competências enquanto unidade estratégica de mudança do sistema educativo. Todavia, o decreto-lei 43/89, enquanto regime jurídico da autonomia da escola consagra à organização escolar um carácter central, apesar de não ter ainda um destaque significativo. Na verdade, só com o decreto regulamentar 115-A/98 e a legislação subsequente que introduz o Regime de autonomia, administração e gestão das escolas é que a situação se altera. De facto, o legislador passa a dar relevância à avaliação da escola enquanto instrumento do seu desenvolvimento organizacional (art. 10, n.º 1b, n.º 1i, n.º 2) e no papel dado à avaliação da escola nos contratos de autonomia. Mais recentemente, a Lei n.º 31/2002, Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, a avaliação de escolas destaca-se ao prever uma avaliação externa e a auto-avaliação. A auto-avaliação será, segundo esta Lei, obrigatória e assenta em termos de análise (art. 6.º), com procedimentos de avaliação que se submetam a «padrões de qualidade devidamente certificados (art. 7.). A presente Lei estipula ainda 14 indicadores, enquanto conjunto de «parâmetros de conhecimento científico, de

carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico (art. 9.º, n.º 2). Por outro lado esta Lei define em que sentidos devem ser orientados os resultados da auto-avaliação com vista a poderem ser atribuídos 7 objectivos específicos definidos no seu 15.º artigo. Esta lei visa produzir a médio prazo, uma mudança significativa no lugar de destaque dado pelas escolas à auto-avaliação.

A lei n.º 31/2002, de 2 de Dezembro propõe um novo modelo de avaliação das escolas que integre uma auto-avaliação a realizar em cada escola/agrupamento e uma avaliação externa, com vista a construir uma escola de qualidade, com verdadeira autonomia, num perspectiva de desenvolvimento organizacional. O presente sistema de avaliação tem como concepção de avaliação a de que «a partir de uma análise de diagnostico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e praticas pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa» (Vicente, 2004).

A auto-avaliação de escola é um tipo de avaliação realizado «a nível da escola e cuja iniciativa e domínio, pelo menos em parte, saem da própria escola» (Scheerens, 2004). A auto-avaliação de escola trata-se de «um tipo de avaliação interna da escola na qual os profissionais responsáveis do programa ou da actividade de base da organização, professores e chefes de estabelecimento, realizam a avaliação da sua própria organização» (Idem), sendo a auto-avaliação orientada para a melhoria dos desempenhos ou para a transparência.

Quantos se preocupam e ocupam com a educação reconhecem cada vez mais a importância de existir e de se desenvolver um processo de construção de uma cultura de avaliação e auto-avaliação nas escolas. A auto-avaliação das escolas deve ser a estrada e a meta para cada uma de nós, uma vez que a melhoria da qualidade educativa não se pode

esgotar num esforço pedagógico-didático centrado na sala de aula e confinado a esses limites. Num contexto de grandes desafios como aqueles que caracterizam a globalização e a sociedade actual de informação torna-se imperativo na actualidade ver a educação e a formação de elevada qualidade como uma necessidade. Neste sentido, a escola tem de conhecer e obter dados fidedignos sobre o seu desempenho, pois as escolas conhecedoras dos seus pontos fortes e fracos encontrar-se-ão mais capazes de encontrar o caminho a seguir e mais qualificados para iniciar a mudança. Como referem Fialho, A.M., Rodrigues, C. M., Ferreira, J.M. (2002), «a melhor forma de ensinar a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma sociedade democrática é começar por pô-la em prática, ao nível da escola», envolvendo os diferentes agentes educativos no processo de auto-avaliação, as escolas tornam-se mais inteligentes se tiverem à sua disposição instrumentos que permitam conhecer o seu mundo.

Segundo West e Hopkins (1997, cit. por Scheerens, 2004) existem diferentes orientações de avaliação de acordo com o lugar dado à melhoria da escola: a avaliação da melhoria da escola, a avaliação com vista à melhoria da escola e a avaliação enquanto meio da melhoria da Escola. No primeiro caso, a tónica é posta no resultado dos esforços investidos na melhoria da escola ou na fidelidade na execução do processo, seguindo a avaliação uma orientação cumulativa. No segundo caso, a avaliação ocorre no desenrolar do processo de melhoria da escola para moldar e adaptar este processo, sendo a avaliação de carácter mais formativo que cumulativo. No último caso, a avaliação e a melhoria fundem-se num só.

### 3. GESTÃO E AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

O termo participar poderá ser entendido de diversas formas. É frequentemente utilizado para descrever condutas das mais variadas índoles, como a participação numa festa, numa actividade cultural ou recreativa. Apesar destas participações serem importantes, não são fundamentais. Para se considerar uma verdadeira e eficaz participação, os pais terão que participar nas decisões que afectam toda a vida escolar.

Tomando como referência outras definições, participar é «perder a liberdade, é perder a situação confortável de crítico, é também enfrentar o risco de se empenhar emocionalmente, é finalmente prestar-se à limitação de outrem, à limitação do grupo ou da unidade às decisões das quais se participa» (Crozier, 1983). Por participar entende-se, ainda, «A intervenção de indivíduos ou grupos de pessoas na discussão e na tomada de decisões que os afectam para a consecução de objectivos comuns, partilhando para tal métodos de trabalho específicos» (Palácios, 1994). Por sua vez, a gestão participativa consiste segundo João Barroso (1995), num «conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão». No terreno concreto da escola, o envolvimento dos trabalhadores refere-se aos diferentes intervenientes da escola-comunidade educativa. Quanto aos diferentes actores organizacionais contam-se necessariamente os professores que, pelas suas competências e exercício profissional têm responsabilidades acrescidas e efectiva na realização das finalidades da missão escola, mas também, os trabalhadores não docentes, os alunos, os pais e outros membros da comunidade em função das actividades que ajudam a realizar na e com a escola.

Se professores e pais entenderem a importância de efectuarem uma avaliação conjunta de todo o processo, isso poderá levar a um contínuo acerto de estratégias e objectivos, de modo a conseguirem transformar a escola numa instituição de verdadeira qualidade.

#### 4. CULTURA DE PARTICIPAÇÃO: PRESSUPOSTOS, ESTRATÉGIAS E MEDIDAS

Tal como refere João Barroso (1995), para que a gestão participativa seja extensiva a todos os elementos e não se resuma a uma «mera técnica de gestão de motivação dos trabalhadores e de rentabilização do seu trabalho», a gestão participativa deve acontecer paralelamente a uma cultura de participação na própria escola-comunidade educativa. Isso significa o reconhecimento por todos os intervenientes da organização-escola, da participação enquanto valor essencial que deva orientar todas as suas práticas.

Atendendo a que a participação nas escolas não pode ser um ritual que se reserva para os grandes momentos, mas sim um modo de vida que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o colectivo, a pessoa e o grupo, na organização, para que possam ser desenvolvidas formas de gestão participativa alguns princípios e estratégias são necessárias.

Assim, a introdução de modalidades de gestão participativa pressupõe, de entre outras coisas (Barroso, 1995):

- i. A existência de um espaço real de autonomia da escola e o reconhecimento das diferentes competências e atribuições dos actores organizacionais. Neste sentido, a participação deve consistir num processo de permanente equilíbrio dinâmico entre

- a autoridade delegada de poder central ou local, as competências profissionais dos professores e de outros não docentes, os direitos dos alunos e a responsabilidade dos pais;
- ii. Uma aprendizagem colectiva que assente num forte comprometimento dos seus responsáveis e numa formação permanente as pessoas que participam na organização;
  - iii. O objectivo último da introdução de processos de gestão participativa deve ser sempre aquele que permita uma partilha de poder na tomada de decisões;
  - iv. Uma mudança nas relações de poder na organização, convergindo para os interesses específicos dos professores, dos trabalhadores não docentes, dos alunos e dos pais;
  - v. A existência e promoção de zonas de negociação entre as diferentes categorias de actores e entre esses e as estruturas hierárquicas existentes, para assim permitir a formalização de processos de negociação explícita entre pessoas com interesses diferentes, ideias e pontos de vista; e,
  - vi. A gestão participada deve destinar-se e abranger a organização no seu conjunto, passando pela definição das políticas, até à sua planificação e execução, pelo ambiente físico e social, e ainda pelos modos de trabalho e organização das tarefas.

Como toda a mudança organizacional, a introdução de uma gestão participada na escola implica igualmente estratégias de mudança que tenham em conta os contextos em que se vão desenvolver. A gestão participada exige o exercício de uma liderança empreendedora e uma participação efectiva dos actores interessados, e um ambiente favorável aos valores da participação. A gestão participada não se consegue nunca nem se impõe recorrendo a processos típicos de uma gestão

autoritária, mas sim orientar a acção para fazer emergir naturalmente a própria necessidade e o desejo em participar, reconhecendo a sua utilidade, os benefícios que os membros e a organização-escola no seu conjunto pode dela retirar.

Evidentemente que a introdução da gestão participativa passa por obrigar a actuar nas pessoas e nas próprias estruturas. É necessário encontrar formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebre o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas, estabeleçam sim a circulação da informação, democratizem as relações, responsabilizem os intervenientes e permitam pensar, elaborar e executar projectos em conjunto. A introdução de modalidades de gestão na organização-escola deve incidir em domínios onde a escola detém um poder de decisão e margem de autonomia. Desta forma, salientam-se a organização do trabalho na sala de aula, a planificação de actividades, a relação entre os intervenientes, a gestão dos tempos e espaços, a ligação à comunidade exterior, a definição de objectivos próprios, entre outros.

O desenvolvimento recente de uma gestão participativa assenta basicamente em dois pressupostos:

- i. Vários autores no âmbito das teorias da administração e da análise organizacional, têm vindo a mostrar a importância da racionalidade, autonomia e estratégias dos indivíduos no seio das organizações. Daí o surgir de «actores organizacionais» e da sua racionalidade, de autonomia e dinâmicas da acção organizada; e,
- ii. Tem-se assistido, no âmbito das práticas de gestão empresarial à influência crescente dos princípios e modelos japoneses, com a criação de dispositivos de «desenvolvimento organizacional» assente na partilha de responsabilidades pelas equipas de trabalho, uma co-responsabilização dos trabalhadores na elaboração dos projectos da organização e conseqüente comprometimento na sua execução.

A existência de uma «cultura de participação» na escola depende muito do modo como se realizam as interações no quotidiano, entre os diferentes intervenientes e ainda pelos modos como se decide, se organiza e se realiza o trabalho, desde a sala de aula, à escola no seu conjunto e à sua relação com a sociedade local. Neste sentido, para que de facto se desenvolva uma verdadeira cultura de participação, os membros intervenientes devem ter a capacidade de aprenderem e porem em prática diferentes modalidades de trabalho colectivo, tais como as equipas de trabalho e as reuniões.

## 5. CONCLUSÃO

A avaliação das organizações só tem sentido quando a partir dela se retiram dados ou conclusões que permitam salientar os pontos fortes ou fracos da organização, a fim de se induzir uma melhoria com base nesses conhecimentos retirados. A avaliação e auto-avaliação de escolas devem constituir-se como um dos elementos base do desenvolvimento organizacional de escolas e nunca como um processo isolado, descontextualizada, e daí com rumo ao fracasso.

O novo modelo de avaliação da educação e do ensino não superior compreende uma auto-avaliação a realizar em cada escola/agrupamento e uma avaliação externa. A concepção de avaliação subjacente a esta nova lei é a de que, partindo de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, assim como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e práticas pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa, com vista à construção de uma escola de qualidade (Vicente, 2004).

Atendendo à grande variedade de definições existentes, indicam-se a seguir, somente aqueles que forem adaptados no estudo: Avaliação e Auto – Avaliação. Neste ponto pretende-se clarificar o significado com que são usados alguns termos como infusão à Avaliação e Auto – Avaliação.

Dado ter sido necessário desenvolver no contexto do estudo de investigação, vários instrumentos destinados a caracterizar a Avaliação/Auto – Avaliação, define-se também neste ponto, os termos acima mencionados. Estes termos são, na verdade, um pouco interdependentes e só a necessidade de facilitar o estudo leva à solução artificial de as considerar e definir isoladamente.

## PARTE II

### CAPÍTULO III

#### ENQUADRAMENTO LEGAL DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO PROFESSOR

### CAPÍTULO III

#### ENQUADRAMENTO LEGAL DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO PROFESSOR

A preocupação com a avaliação do desempenho do professor constitui-se sempre como o motor-oculto, mas central, de muitos dos processos de mudança e quase sempre surge como uma entidade mal-amada, o mal necessário, uma mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar. Quando falamos de avaliação de professores falamos, não apenas, do acto de classificar mas do processo de ponderar, julgar, sancionar, fazer um balanço. Será, também, um processo de acompanhamento avaliativo de processo de ensino e aprendizagem? A conotação mais forte do conceito de avaliação na classe docente prende-se com a dimensão de classificação, conotações mais presentes em sistemas com uma escassa cultura e tradição avaliativas em todos os domínios como acontece no nosso país. Pois, em sistemas onde a cultura, quer da sociedade quer da escola, incorpora uma permanente avaliação a apropriação e transposição do conceito de avaliar para a

situação de ensino é muito mais fácil, nem é tão notória a oposição entre avaliação/classificação, nem a própria classificação. Nesses contextos, a saber nos países desenvolvidos do Norte da Europa avaliar e ser avaliado é normal, faz parte da vida e da vida escolar também. Avaliar é um conjunto de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por si mesmo a verificação da sua execução. A avaliação é uma pedra-de-toque central do processo de ensino-aprendizagem no qual o professor tem o papel chave.

## 1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO PORTUGUÊS

### Anos 30 a 40

Em 1931, a circular de 24/04/1931 fixava por intermédio da Direcção dos serviços do Ensino Secundário os critérios do que seria o bom e o muito bom professor. A reforma educativa em 1947 introduziu através do Decreto-Lei n.º 36507 um complexo sistema de controlo, coordenado pela autoridade absoluta do reitor e concretizado pelos directores de ciclo, inspecção, anual e avaliação nacional. A avaliação do professor surge então associada à inspecção, organismo sem o qual o ministério não dispõe de elementos que lhe permitam conhecer e fiscalizar o serviço docente e graduar e classificar os professores segundo os seus verdadeiros méritos. A classificação do professor que tem por base critérios relativos à competência profissional e à acção do professor sendo da competência e responsabilidade da inspecção, atribuindo o bom ou o deficiente (caso esta se verifique por dois anos consecutivos ou três interpolados ocorre um processo disciplinar) todavia na prática é o reitor quem avalia o professor. Nesta época tão ideológica e

curricularmente controlada os serviços da inspecção não eram capazes de materializar as competências traçadas no plano dos normativos.

### Anos 80 e 90

A Lei de Bases do Sistema Educativo estipula no seu n.º1 do art. 36.º que «a progressão da carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.»

Com o Estatuto da Carreira Docente em vigor a partir do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, mas apenas regulamentado em 1992 são definidos os princípios orientadores da avaliação. A partir de então a avaliação do desempenho do professor surge como um pressuposto base à dignificação da carreira e ligada à formação contínua, com obrigatoriedade do docente apresentar documentação relativa à certificação das acções de formação e caso não as tenha frequentadas o motivo. Nessa fase o processo de avaliação do professor é simples, pois o professor elabora e entrega ao director do órgão de gestão da escola um relatório crítico da actividade por si desenvolvida no período de tempo a que se reporta a avaliação seguindo uma série de critérios legislado que têm de estar todos referenciados.

Em suma é uma tarefa meramente administrativa uma vez que a avaliação apenas se baseia na verificação da redacção do relatório respeitar os critérios legislados; numa primeira fase o órgão da escola reconhece que todos os professores que cumpriram os deveres da carreira são iguais e merecedores de um Satisfaz e a tutela máxima diferencia os professores mediante regras que contemplam a

singularidade do mérito, pois o professor candidata-se uma única vez à situação do mérito.

Comprovada a ineficácia deste modelo e a necessidade de ser realçada a profissionalidade docente, este modelo é substituído por outro em 1998 com pressupostos eventualmente inovadores mas que mantém o processo de certificação e ignora o objectivo do desenvolvimento. Na prática e para muitos, o «documento de reflexão crítica» acerca da actividade docente desenvolvida nas suas componentes lectivas e não lectivas, agora pedido, tornou-se um instrumento de avaliação de credibilidade duvidosa, não deixando de ser reduzido igualmente uma classificação administrativa sem qualquer consequência de diferenciação entre professores. Neste sentido, continua a ser uma avaliação pouco rigorosa, u ave que o documento não é avaliado por avaliadores específicos em função de referentes criteriosamente definidos, e consiste sim numa tarefa administrativa rotineira com a finalidade de confirmar um propósito de certificação.

### Actualidade

Passadas algumas décadas, apesar dos fundamentos ideológicos e profissionais serem bem distintos, na realidade, a avaliação do professor tal como foi implementada nos anos 80 e 90 não é muito diferente em termos de efeitos produzidos daquela que existia nos anos 30 e 40. De facto, manteve-se um processo de avaliação com base num instrumento que não responsabiliza o professor e reforça, isso sim, procedimentos burocráticos e administrativos, ou seja, como refere Pacheco (1999) o processo de avaliação de professores «trata-se de um processo que acentua o controlo administrativo em detrimento da melhoria profissional». Quando se preconiza uma escola de qualidade verifica-se que as práticas existentes até então configuram um modelo

centrado em questões administrativas conducentes à burocratização dos juízos de valor, fortemente redutora da diferenciação profissional e não em critérios que permitam a construção da profissionalidade docente.

Como salienta Pacheco (Idem) a avaliação do professor «deve servir quer para tomadas de decisão relativas à progressão e promoção na carreira, funcionando como elemento de discriminação de desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional».

A avaliação do professor responde a uma dupla finalidade: de progressão e de certificação, em função do contexto de trabalho, e de melhoria da aprendizagem profissional, no âmbito do desenvolvimento pessoal, finalidades que se interrelacionam.

Em 20/01/2007 entraram em vigor as alterações introduzidas na actividade de cerca de 180 mil professores e que provocaram meses de polémica. O novo ECD foi publicado em Diário da República a 19/01/2007. A revisão do ECD assente em três princípios fundamentais:

- i. A estruturação da carreira docente nas categorias de professor e professor titular;
- ii. A avaliação de desempenho como componente fundamental para a progressão na carreira; e a
- iii. Maior exigência no acesso à profissão.

A alteração do ECD é indubitavelmente um instrumento ao serviço da reorganização do sistema de ensino que tem sido a prioridade da acção do Ministério da Educação nestes anos de governação. A reorganização do sistema de ensino é apontada como uma condição base à qualificação das aprendizagens e dos modos de ensinar os professores,

a qual implica uma redefinição dos perfis docentes e da avaliação do seu desempenho sendo eles os principais intérpretes da mudança e com responsabilidade de qualificar a educação.

Sem conhecimento prévio, envolvimento, mobilização e ética de serviço da maioria dos professores qualquer reforma arrisca-se a falhar nos seus objectivos, é neste sentido que o presente trabalho de investigação tem como objectivo analisar e compreender o sistema de avaliação do desempenho dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito do novo ECD e do novo modelo de Auto – Avaliação das escolas; procurando saber que papel tem a avaliação do desempenho dos professores no processo de Avaliação/Auto – Avaliação de Escolas.

## 2. DECRETO-LEI N.º 15/2007, DE 19 DE JANEIRO: DIPLOMA QUE ALTERA O ECD E O REGIME JURÍDICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

No Programa do XVII Governo Constitucional reafirma-se a noção de que os educadores e professores são principais agentes da educação escolar pois o trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui certamente o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens. É necessário, por isso, que o ECD seja, antes de mais, um instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos.

O ECD aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e depois substancialmente alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, cumpriu a importante função de consolidar e qualificar a profissão

docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora. Todavia, com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, e pouco a pouco transformou-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes. Isso foi particularmente notório na forma como se concretizou o regime de progressão na carreira que deveria depender do desenvolvimento das competências e da avaliação de desempenho dos professores e educadores, salvo raras excepções, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo sendo que a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo, o que permitiu que docentes que permaneceram afastados da actividade lectiva durante a maior parte do seu percurso profissional tenham chegado ao topo da carreira.

Por outro lado, a indiferenciação de funções, determinada pelas próprias normas da carreira, veio associar-se um regime que tratou de igual modo os melhores profissionais e aqueles que cumprem minimamente ou até imperfeitamente os seus deveres o que nestes termos, não permitiu 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.

Daqui resultou um sistema que não criou nenhum incentivo à valorização do mérito do professor, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas e investissem na sua formação contínua.

A necessidade de uma profunda alteração do ECD surge neste contexto como um imperativo político que cumpre através do presente Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, que altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, e 224/2006, de 13 de Novembro, bem como o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro e alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 207/96, de 2 de Novembro, e 155/99, de 10 de Maio.

Em primeiro lugar, o presente decreto-lei visa promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação. Sendo impossível organizar as escolas com base na indiferenciação, é indispensável proceder à correspondente estruturação da carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada.

Em conformidade com estes princípios, a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão. Para acesso a esta categoria, estabelece-se a exigência de uma prova pública que, incida sobre a actividade profissional desenvolvida, permita demonstrar a aptidão dos docentes para o exercício das funções específicas que lhe estão associadas.

Por outro lado, sendo indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva, o presente decreto-lei introduz um novo procedimento que, tendo em conta a auto-avaliação do docente, não

assenta exclusivamente nela e tenha em conta uma pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderado o contexto sócio-educativo.

No sentido de assegurar que se trata de uma avaliação efectivamente diferenciadora, determina-se, a existência de cinco menções qualitativas possíveis e uma contingentação das duas classificações superiores que conferem direito a um prémio de desempenho. Os resultados da avaliação serão expressos bienalmente e portanto não estarão associados aos momentos de possível progressão na carreira, nem por isso deixando de ter efectivas consequências para o seu desenvolvimento.

A definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores, satisfazendo desse modo um dos objectivos expressos no programa do XVII Governo Constitucional. Para o mesmo fim concorre a integração no ECD de uma nova codificação de direitos e deveres que consagra, em termos inovadores, os direitos à colaboração, à consideração e ao reconhecimento da autoridade dos professores pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa, e especifica os seus deveres relativamente aos diferentes agentes e parceiros dessa comunidade.

As alterações introduzidas pelo presente decreto-lei no ECD visam ainda estabelecer condições mais rigorosas para o ingresso na carreira, assegurando que aqueles que obtêm provimento definitivo em lugar do quadro preenchem, sem margem para dúvidas, todos os requisitos para o exercício da profissão docente. Com esse objectivo, introduz-se uma prova de avaliação de conhecimentos, enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente, e

estabelecem-se novas regras para a observância de um período probatório, realizado sob supervisão e acompanhamento de um professor mais experiente.

Para além da alteração do ECD, o presente decreto-lei altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, de modo a assegurar que a formação não prejudique as actividades lectivas, e contribua efectivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas que sejam relevantes no trabalho dos docentes e particularmente para a sua a prática lectiva.

### 3. ANÁLISE DA LEI N.º 31/2002, LEI DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO NÃO SUPERIOR.

No seguimento das várias leituras feitas a outras obras consultadas, realizou-se uma breve análise, sintética, sobre o que se poderá fazer nesta investigação. Desta forma, e analisando-se a Declaração da Conferencia de Viena, a 20/21 de Novembro de 1998, a mesma convida as escolas a utilizar a Auto – Avaliação no planeamento e desenvolvimento estratégico da escola; clarificar as finalidades de auto – avaliação e criar as condições necessárias à sua execução; assegurar que todos os actores tenham acesso a formação básica e apoio que lhes permitam participar no processo de Auto – Avaliação; utilizar a Auto – Avaliação para se conseguir uma abordagem informada e crítica da escola e da prática na sala de aula; integrar e tirar proveito das experiências e pontos de vista de todos os actores relevantes da comunidade educativa durante o processo de avaliação da escola; procurar activamente possibilidades de estabelecer redes entre todos os membros das comunidades educativas, quer a nível nacional, quer a

nível europeu, de modo a trocar informações e experiências, permitindo que uns aprendam com os outros; realizar visitas de estudo a outras escolas que se encontrem a desenvolver processos de Auto – Avaliação tanto no plano nacional como comunitário; reconhecer a necessidade de as escolas fornecerem informação transparente sobre a qualidade das suas prestações e por último os resultados das avaliações a todos os interessados.

De acordo com o Decreto-lei 31/2002, que foi também objecto de análise profunda retirou-se vários pressupostos fundamentais para o estudo em causa: a avaliação interna é considerada uma prática fundamental para a qualidade de uma escola, geradora de melhorias efectivas nos processos adoptados e nos resultados obtidos, com reflexos positivos em toda a comunidade (a referida lei enquadra a Auto – Avaliação nesta perspectiva: artigo 3.º, alíneas c, d, f, e h); a Avaliação serve para actuar, isto é, encontra-se ligada ao processo de decisão; a Avaliação é o processo pelo qual se delimitam, se obtêm e se fornecem informações úteis que permitem tomar decisões possíveis; qualquer processo de Avaliação deve organizar-se em função da sua finalidade; a finalidade essencial do processo de Avaliação interna é possibilitar uma melhoria efectiva da qualidade da escola. Seguindo este pensamento Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) citando Hoeben (1998) referem que: “por melhoria eficaz da escola entende-se a mudança planeada que valoriza, quer os resultados das aprendizagens dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança, conducentes a estes resultados”.

Dando seguimento à análise do Decreto anteriormente referido, no processo de Auto – Avaliação, a escola é entendida como uma unidade sistémica, privilegiando organizacionalmente o envolvimento da comunidade escolar e educativa e a cooperação de todos os actores/ autores educativos; os alunos e as suas aprendizagens com o seu sucesso escolar e educativo são o elemento central da vida escolar, sendo os docentes fundamentais nas dinâmicas de qualidade educativa

e as lideranças determinantes na gestão e optimização do processo de melhoria eficaz da escola; o processo de Auto – Avaliação assenta numa dimensão ética que será permanentemente assegurada, desta forma:

- i. A transparência do processo de Avaliação será assegurada pela apresentação e discussão do seu quadro de referência (finalidade, objectivos...);
- ii. O tratamento dos dados (análise e interpretação) será feito de forma negociada, promovendo-se a sua discussão com todos os intervenientes; c) é assegurado, de forma absoluta, o anonimato e confidencialidade dos dados. Os dados serão sempre tratados globalmente, identificando-se tendências e dominâncias, e nunca de forma individualizada;
- iii. Todos os interessados serão informados dos procedimentos e decisões que vierem a ser tomados no decorrer da Avaliação; e,
- iv. As decisões resultantes da Avaliação interna serão validadas pela comunidade educativa da escola através da sua publicitação e discussão.

*A finalidade estratégica* do processo de Auto – Avaliação é *construir uma cultura de melhoria efectiva da escola* através da promoção:

- i. De práticas de (auto) Avaliação organizacional;
- ii. De dinâmicas de implicação e responsabilização dos diferentes actores/autores da comunidade educativa; e,
- iii. Do planeamento e desenvolvimento estratégico da escola.

Os *Objectivos estruturantes* do processo de Auto – Avaliação são:

- i. Reflectir sobre as práticas da escola, numa perspectiva de aperfeiçoamento organizacional (melhoria efectiva) e de construção de uma identidade de escola;

- ii. Facilitar a reflexão crítica no sentido do “aumento” do profissionalismo e da autonomia dos professores; e,
- iii. Recolher informação significativa que permita:
  - a) Identificar pontos fracos do funcionamento da escola;
  - b) Consolidar pontos positivos detectados;
  - c) Aumentar os níveis de qualidade já alcançados; e,
  - d) Estabelecer dinâmicas transformacionais.

O processo de Auto – Avaliação da escola deve “partir” do diagnóstico da escola (utilizar o diagnóstico realizado para o Projecto Educativo da Escola) de forma a contextualizar-se o processo. O processo de Avaliação da escola deve ser planeado, isto é, decidir-se como é que se vai desenvolver tendo em conta o seu âmbito temporal (um ano lectivo).

## CAPÍTULO IV

### 1. ANÁLISE CRÍTICA DO NOVO ECD

Quinze anos de vigência e prática do Estatuto cessante não se revelaram suficientes para completar a sua regulamentação, diminuindo a sua capacidade instrumental e, apesar disso, constata-se que o estado actual da Educação em Portugal exige que se coloquem com mais eficácia os alunos e o seu desempenho no centro das preocupações bem como as actividades e desempenhos docentes.

É preciso também dizer-se que neste lapso de tempo mudaram os múltiplos contextos internacionais e nacionais das políticas educativas. Mudaram significativamente os mandatos políticos de governos, das escolas e dos professores. No contexto internacional, a mudança de perspectiva introduzida com a *Estratégia de Lisboa* traçou um percurso em direcção a uma economia baseada no conhecimento, definiu objectivos concretos para os sistemas de educação e formação,

estabeleceram-se metas, critérios e prazos de execução. As tendências europeias comuns mais conseguidas ao nível da governação da Educação – a desconcentração e descentralização de responsabilidades para outros níveis de administração e o reconhecimento da autonomia das escolas – vieram criar novas condições para o desenvolvimento estratégico da educação e formação que continua a ser a primeira referência dos projectos de desenvolvimento dos países e dos povos. Mudaram os níveis de exigência e a complexidade do fenómeno educativo (populações escolares cada vez mais heterogéneas, presença crescente de diferenças culturais, desenvolvimento de processos de cidadania educativa mais consciente e activa, exigências decorrentes de um conceito de educação inclusiva).

Mudou a visão sobre a escola espelhada na multiplicidade das missões que lhe são pedidas e nas expectativas sociais acrescidas que o desenvolvimento social, económico e tecnológico suscita e para as quais a elevação do nível de qualificações e de responsabilidades se revela insuficiente. Exigem-se novas competências e perfis profissionais e uma formação contínua para o desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento pessoal e profissional do professor resulta de múltiplos e complexos factores que interferem no seu percurso profissional: os investimentos pessoais que faz ao longo da sua carreira; os problemas que surgem no seu dia a dia e que tem de resolver, as suas experiências profissionais, a partilha de ideias e experiências com outros colegas, as oportunidades de formação, o envolvimento em projectos inovadores, o contexto político e social em que decorre a sua profissão. Todos estes factores se reflectem nos seus saberes, concepções e práticas.

À partida, este Estatuto da Carreira Docente (ECD) tem suscitado na classe docente, mais desconfiança, com receios de expectativas

positivas, pelas rupturas que introduzidas na estrutura da carreira e na avaliação do desempenho; todavia, a prática é o melhor critério para ajuizar das boas intenções. Seria de facto utópico pensar-se que existe um bom modelo ou que os consensos em matéria tão delicada e complexa fossem a solução.

Perante as duas realidades distintas, a que vigorava antes e aquela que emerge depois da entrada em vigor deste Estatuto, consideramos que a tendência para eleger a primeira como a que se aceita e a segunda como uma fatalidade não serve para induzir a mudança necessária, daí o interesse em questionar o novo ECD e conhecê-lo melhor a fim de se saber as oportunidades e riscos que este novo enquadramento coloca.

O ECD não é apenas um instrumento jurídico importante para dignificar a profissão docente ou para instituir mecanismos claros de diferenciação interna segundo a qualidade do desempenho profissional. Pode ser uma alavanca essencial da melhoria do estatuto funcional e social dos professores, e contribuir para estimular o estabelecimento de uma política integrada de formação inicial e contínua.

Esse novo estatuto poderá vir a promover e desenvolver a atitude cívica positiva de diálogo e debate com os pais e com a sociedade sobre a responsabilidade social docente, mas também sobre o modo como se concretiza, sobre as dificuldades e riscos que ela comporta. Em consequência, pode propiciar um patamar fundamental de mudanças pretendidas em questões-chave da Educação, designadamente na melhoria dos resultados dos alunos e das escolas.

A nível nacional, a descontinuidade governativa impediu em muitos casos a concretização ou consolidação de reformas e medidas em curso. A ausência da avaliação das políticas prematuramente abandonadas lançou quase sempre a dúvida sobre o mérito ou o demérito da medida

substituída e semeou algumas vezes a incerteza sobre o valor e legitimidade da nova reforma ou medida introduzida.

Factos que perturbam a mobilização e os repetidos esforços ensaiados por professores e alunos para promover a melhoria do ensino e das aprendizagens e obrigam uns e outros a novos processos de adaptação. A ausência sistemática de um projecto nacional de Educação concreto e mobilizador como quadro de referência a seguir e compromisso de acção deve aqui ser sublinhada. É, portanto, neste quadro e à luz destes contextos e condicionantes que as alterações introduzidas por este Estatuto merecem ser lidas.

Em traços gerais, a linha de força que o define e que suporta a estrutura e o desenvolvimento da carreira, e os direitos e deveres de educadores e professores assenta no princípio incontornável e incontroverso de que a qualidade das aprendizagens escolares depende, quase sempre, da qualidade da docência.

Neste domínio, teóricos e investigadores poderão não estar de acordo sobre os factores decisivos do sucesso, como por exemplo até que ponto o número de alunos por turma é um factor determinante da qualidade das aprendizagens, ou questionar propostas interpretativas sobre o modo como os alunos aprendem, ou ainda sobre o peso da influência dos contextos familiares e sociais. Porém, quando se trata de ordenar na lista de prioridades os factores decisivos, nenhum deixa de situar a qualidade da docência no topo ou muito perto dele. Este princípio parece ter determinado a formulação de três eixos fundamentais da racionalidade política do modelo de ECD:

- i. O desenvolvimento profissional;
- ii. A avaliação do desempenho; e,
- iii. Os resultados escolares dos alunos, tendo em conta o contexto sócio-educativo da escola.

Parece esperar-se que a interacção e a associação entre estes três elementos formem um sistema coeso que de forma articulada e convergente possa gerar sinergias para que cada escola cumpra com sucesso a sua responsabilidade institucional.

O Estatuto associa o valor do desenvolvimento profissional ao facto de este se traduzir ou não na melhoria das aprendizagens. O seu interesse não se esgota apenas nesta finalidade maior, porque reconhece que da sua avaliação deve resultar informação sobre as necessidades de formação e por isso o institui como indicador privilegiado da decisão política, permitindo a sua contribuição para induzir mudanças. Deste modo, avaliar o desenvolvimento profissional dos docentes em termos de impacto nos resultados das aprendizagens inclui pensar em novas abordagens para velhos problemas, promover expectativas mais altas e padrões mais rigorosos, alargar perspectivas e renovar padrões e práticas pedagógicas.

Trata-se de um processo individualizado e ao mesmo tempo de uma construção interactiva que não pode ser dissociada da vivência profissional no grupo de docência, no departamento curricular, na turma, no agrupamento, no relacionamento com os alunos e com o meio.

Faz-se com a realidade que se conhece. Afere-se pelos padrões de referência nacional e pelos que colectivamente se constroem. Inscreve-se na visão partilhada do projecto educativo de escola concebido à medida, com metas concretas assumidas como um compromisso. Construir esta visão implica aceitar um novo sentido para o agir profissional. Um agir que interroga as funções e competências das estruturas de governo e de orientação pedagógica da escola e da unidade de gestão. E que obriga a clarificar os papéis e a repensar as actuais lideranças na gestão pedagógica, porque, neste processo, o professor assume um papel liderante e não poderá esperar que alguém decida por ele. A valorização da mudança pessoal como caminho para

mudar o sistema só poderá fazer-se se cada professor assumir a sua condição de líder, na sala de aula e nos espaços pedagógicos em que se move. E esta nova atitude muda o estado das coisas.

O planeamento tradicional para gerir o programa será insuficiente, porque os objectivos já não se reduzem ao cumprimento dos programas, mas centram-se nas aprendizagens e por este motivo exigem uma nova dimensão de planear para a melhoria.

O relacionamento profissional tendencialmente auto-suficiente e individualizado tenderá a dar lugar à cooperação e participação frequentes e activas e a perspectivar uma cultura de melhoria contínua.

Adoptar este conceito e a mudança que ele acarreta significa investir na construção de uma comunidade de desenvolvimento profissional, aprendendo os professores uns com os outros de forma interactiva, confiante e crítica. Não se trata, portanto, de inventar um processo novo, porque existe em cada escola um capital acumulado de conhecimento e práticas. Trata-se de adoptar uma nova perspectiva de valorização das práticas correctas e eficazes, de relegar o que está separado para dar consistência e coesão à reorientação traçada, de refundar o papel e a acção dos departamentos curriculares, reinventando normas ajustadas de agir, de promover um sentido de pertença, de melhorar a coordenação e a comunicação, de reforçar um clima de confiança mútua entre professores, que não exclui divergências, de prestar contas e de fazer também, por esta via, outras alianças necessárias, com os alunos e com as famílias.

A comunidade de desenvolvimento profissional constrói-se em processo contínuo de questionamento e avaliação, com a convicção de que se faz através de pequenos passos, de avanços e retrocessos, de dificuldades e desilusões. Exige sentido ético, coragem e persistência.

No quadro europeu, as políticas de educação convergem no entendimento de que a qualidade e a avaliação são dois processos conjuntos e interdependentes e no conceito de avaliação como estratégia necessária ao progresso educativo, desenvolvendo no entanto formas diversificadas de actuação para obter informação sobre o funcionamento e o desempenho das pessoas e das instituições.

No caso da avaliação de professores, a avaliação em termos gerais e necessariamente redutores no essencial é feita pela Inspeção (França, Irlanda, Itália); pelos municípios, nos países nórdicos de administração descentralizada; pelo director da escola e por outros professores da escola, reservando para a Inspeção a actuação em casos especiais (Áustria, Noruega, Espanha, País de Gales); e nos, casos da Holanda e Inglaterra, pela Inspeção, mas integrada na avaliação do desempenho da escola.

A nova perspectiva processual da avaliação em Portugal acompanha esta orientação e configura o modelo pela combinação de várias formas de actuação que aliás são prática seguida em alguns dos modelos enunciados. Tem duas lógicas paralelas que advêm pela via dupla da reforma da administração pública e pela revisão do Estatuto:

- i. A lógica administrativa-burocrática que se traduz na organização e procedimentos legais a adoptar e nos condicionamentos estipulados para a progressão nas carreiras (quotas); e,
- ii. A lógica própria da cultura e da ética profissional que teoricamente obriga todos os profissionais à excelência.

A conflitualidade de interesses que estas lógicas desencadeiam constituirá um obstáculo maior da concretização deste modelo que conjuga um processo de avaliação em que os avaliadores são professores com atribuições e responsabilidade de avaliação (coordenadores de departamento e coordenadores do conselho de

docentes) e uma comissão de regulação interna do processo (comissão de coordenação da avaliação) constituída por cinco docentes do conselho pedagógico para harmonizar e validar as classificações obtidas.

A Inspeção tem o duplo papel de avaliar os professores titulares com funções de coordenação do conselho de docentes ou do departamento curricular, de verificar e controlar a conformidade legal, de aferir a qualidade das avaliações face aos objectivos e padrões de qualidade definidos, de acompanhar o processo sinalizando os pontos fortes e fracos.

Com autonomia científica e técnica, o Conselho Científico da Avaliação de Professores surge como um órgão novo no ordenamento jurídico da avaliação com a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização da avaliação de professores. Orientado para promover a equidade, a harmonia, a coesão e a credibilidade da aplicação do sistema, desenvolvendo actividades de acompanhamento global do processo de avaliação, de aferição dos padrões de qualidade das avaliações de desempenho e de apreciação da coerência dos resultados, a sua missão e papel não se confundem com a missão e o papel da Inspeção-Geral da Educação. Distingue-se do Conselho Nacional de Educação, porque não tem a natureza de um órgão consultivo e de concertação, isto é, não se destina a representar os interesses dos regulados para promover consensos. Cumpre-lhe contribuir para garantir a equidade e os padrões de qualidade científica e técnico-pedagógica da docência e das aprendizagens. Compete-lhe desenvolver princípios, linhas de orientação e padrões de qualidade, elaborar recomendações e pareceres para a concretização e regulação do sistema, (in)formar e promover o desenvolvimento do sistema de avaliação de professores.

Este órgão de regulação não encontra paralelo no quadro europeu nem no modelo geral de avaliação dos funcionários públicos onde a carreira

dos professores constitui uma carreira especial. A sua concepção afasta-se dos modelos de controlo externo para dar forma a um modelo instituinte de auto-regulação acompanhada. Esta solução traduz confiança na capacidade de os professores assumirem um processo de auto-regulação exigente, porque vinculada pelos direitos e deveres e responsável, porque reconhece a escola e os professores como actores principais nos processos de avaliação, harmonização e concertação das avaliações.

## 2. CONCLUSÃO

O novo ECD coloca novos desafios e exige disponibilidade para uma nova atitude e redobrado esforços por parte do professor. Os desafios de gerir a qualidade das aprendizagens convertida em referencial constante de actuação; de aceitar e reconhecer a avaliação como necessária, distinguindo na observação e nos juízos que o que está em causa são os resultados e não as pessoas; de considerar que o conflito é uma parte da mudança e que os novos comportamento são um processo de aprendizagem. A atitude de ver os problemas como fontes de resoluções criativas e a disponibilidade e esforço para promover com regularidade momentos de reflexão partilhada para elaborar planos estratégicos em que, revisitando com sentido crítico e espírito evolutivo a missão institucional e o projecto educativo de escola, se instaure progressivamente uma cultura de melhoria.

Se na verdade a avaliação dos professores não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, é necessário que a

prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação. Nos caminhos longos e árduos que este Estatuto abre, o Conselho Científico de Avaliação dos Professores cumprirá o seu mandato institucional se souber, numa lógica de escuta, diálogo e interacção, fazer o percurso com os professores, contribuindo para a dignificação da profissão docente e para a qualidade, a equidade e a transparência do sistema instituído. Corre-se o risco de este Estatuto ser capturado pela cultura tradicional, diluindo-se num projecto sem alma e inútil ou de, no extremo oposto, na sua aplicação se não se actuar de forma a preservar um clima social de confiança. O êxito deste processo de avaliação depende da forma como for gerido e do envolvimento do conjunto dos interessados bem como ter em conta duas questões fundamentais: a relação da avaliação com a autonomia do professor e a relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor.

## CAPÍTULO V

COMO PRODUZIR MUDANÇAS EDUCATIVAS À LUZ DO NOVO ECD:  
NECESSIDADE DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA NO  
TRABALHO DO PROFESSOR.

### A NOVA MISSÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA

O saber pode adquirir-se de diversas maneiras, mas para a maioria dos alunos, o professor é indispensável, a forte relação estabelecida entre professor e aluno, constitui o cerne do processo pedagógico. O trabalho do professor não se restringe à transmissão de informações e conhecimentos, mas em apresentá-los sobe forma de problemas a resolver, contextualizando-os e perspectivando-os de modo que o aluno consiga estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. A grande força dos professores reside no exemplo

que dão, diariamente, despertando curiosidade e o sentido crítico dos alunos, transmitir o gosto pelo estudo.

Nos tempos actuais, o trabalho que o professor tem a seu cargo tem vindo a tornar-se cada vez mais complexo e exigente. O próprio Ministro da Educação da OCDE (1990 cit. por Maya, 2000) tem vindo a constatar que o professor deve saber responder «às expectativas dos pais quanto aos resultados escolares, trabalhar para o objectivo social de um alargamento do acesso ao ensino e empenhar-se numa participação mais democrática no seio das escolas». Tal como Jacques Delors et al. (1996) salienta, ao professor cabe-lhe «encontrar o justo equilíbrio entre tradição e a modernidade, entre ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas».

Na verdade, se no passado ao aluno cabia a tarefa de adquirir e ao professor a responsabilidade de transmitir os conceitos que estruturam o programa de cada uma das áreas; o projecto de gestão flexível do currículo desenha uma dimensão diferente para esta problemática ao colocar o aluno e a sua aprendizagem no centro do currículo e portanto de toda a acção pedagógica, atendendo à sua diversidade e individualidade.

Nesta ordem de ideias passam a ser da responsabilidade do professor as ajudas que estruturam o processo da interiorização da aprendizagem do aluno, cabe-lhe então um papel central enquanto elemento mediador do currículo. O professor tem como tarefa ensinar o seu aluno a aprender e a aprender a aprender. A acção do professor neste âmbito é apresentar-se como mediador na criação das condições educativas que permitam aos alunos participar de forma bem mais activa na construção do conhecimento e neste sentido aceder a desempenhos que lhes permitam no futuro expressar níveis de funcionamento cada vez mais complexos e integrados. O professor assume, então, segundo Ariana Cosme e Rui

Trindade (2001), uma «participação guiada» pois é o indivíduo que se encontra nas condições mais favoráveis para guiar as actividades dos alunos no sentido de resolver qualquer problema.

Assim, mais do que professor enquanto mero transmissor da informação, ou seja um produto pronto a consumir, cabe ao professor apoiar sim o aluno a confrontar-se com a informação de forma a construir o saber e deste modo participar no seu desenvolvimento pessoal e social.

Na opinião de Niza, citado por Ana Simão (2002) tradicionalmente os professores eram como peritos e entusiastas das «matérias» que leccionam, pois os professores centram geralmente as suas preocupações nos modos de as ensinar e menos naquilo que faz com estas sejam entendidas e aprendidas por adolescente. Nessa óptica ao aluno só lhe restava apenas adquirir e o professor tinha a responsabilidade de transmitir os conceitos que estruturam o programa de cada área. O projecto de gestão flexível do currículo veio alterar isso colocando o aluno e a sua aprendizagem no centro do currículo e portanto de toda a acção pedagógica. O professor tem como tarefa ensinar o seu aluno a aprender e a aprender a aprender, abordar as actividades cognitivas, metacognitivas e motivacionais.

Quando, no passado, os alunos era obrigados a aceitar o que a escola lhes podia oferecer, hoje em dia cada vez mais as pessoas têm a sua opinião a dar nomeadamente relativas à organização escolar. Este tipo de mudança incide directamente nas condições de trabalho dos professores e sobretudo no que deles se exige. O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está a aprender, como refere Delors et al. (1996) passar do papel de «solista» ao de acompanhante, tornando-se não já alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber,

guiando mas não modelando os espíritos e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida».

Neste sentido as competências, o profissionalismo e as capacidades de entrega que são exigidas à profissão docente fazem recair sobre ela pesadas responsabilidades.

A esta tarefa, é claro, juntam-se outras não menos importantes e difíceis que requerem uma mudança de mentalidade por parte do professor, e conseqüentemente, uma renovação das suas práticas pedagógicas e até mesmo uma mudança na organização escolar, tais como e entre outras: uma especial atenção a problemas como o multiculturalismo, a igualdade de oportunidades, a integração de crianças de ensino especial nas escolas regulares; uma sensibilização em relação aos problemas do meio ambiente e da poluição; uma capacidade para responder positivamente às novas tecnologias da informação, adquirindo os conhecimentos e adoptando os métodos que melhor contribuam para o seu sucesso.

As solicitações da sociedade actual implicam que todos aqueles que nela venham a participar tenham de enfrentar novos desafios e se debatam com problemas que requerem outros saberes, outras competências de ordem instrumental, cognitiva e relacional. Estas novas responsabilidades num ensino que visa uma educação enquanto pilar fundamental para a população poder ter acesso a um nível socioeconómico mais elevado geram expectativas que naturalmente e inevitavelmente recaem nos ombros do professor, de quem todos esperam que contribuam para resolver todo um conjunto de problemas económicos, sociais e culturais.

As mudanças pedidas aos professores, a quem se exige cada vez mais e melhor, uma qualidade e um profissionalismo cada vez maiores para

dar resposta com sucesso a tão inúmeras tarefas, sem que para tal tenha existido uma preparação prévia atempada e sem existir uma valorização profissional subsequente, tanto em termos económicos como em termos de imagem são factores que em conjunto contribuem para que o professor compreenda a sua necessidade de novos conhecimentos, aquisição de novas competências, ao sentirem-se de tal forma ameaçados pelo desafio às suas antigas crenças. É necessário que cada professor se desprenda dos problemas que o amarram ao presente para que consiga mudar. Pois, tal como um pintor recua muitas vezes para ver mais nitidamente o seu trabalho, também o professor deve comunicar mais aberta e eficazmente com os seus alunos para se aperceber claramente daquilo que se passa na sala de aula, de parar, de observar, de escutar e de se lembrar que a sociedade não é só reprodução e adaptação, mas sim produtora de si própria.

Os desafios que se colocam à sociedade impõem novas tarefas aos professores, e como tal, para ser eficaz, o professor tem de recorrer a competências pedagógicas muito diversificadas.

## 1. O PROCESSO DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL

### 1.1. A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Grande parte do futuro do ensino e, portanto, da mudança no ensino, depende da forma como os diferentes desafios da pós-moderernidade se irão concretizar e resolver nas escolas. Os professores têm muito que pensar e agir, dado o lugar e o impacto que têm no processo de mudança ou «práticas e procedimentos, as regras e relações, os mecanismos sociológicos e psicológicos que enformam o destino de qualquer mudança, independentemente do seu conteúdo, e que fazem com que prospere ou tropece» (Hargreaves, 1998). Mesmo que as

mudanças possam ser proclamadas por meio de políticas oficiais ou escritas autoritariamente em papéis, os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa. Nenhuma mudança pode resultar sem um cuidado especial em torno do processo de desenvolvimento profissional dos professores que acompanham as inovações. O envolvimento profundo e dedicado dos professores no processo de mudança educativa é inevitável para garantir o seu sucesso.

Numa altura em que a necessidade e o desejo de mudança se impõem, as inovações multiplicam-se num mundo pós-moderno onde os papéis do professor são chamados a expandir-se e por sua vez a enfrentar novos problemas e requisitos por serem os responsáveis imediatos desta mudança. Neste sentido, os métodos e estratégias utilizados pelos professores bem como a base de conhecimento que os sustenta são a toda a hora postos em causa.

A inovação pedagógica apresenta-se sempre como uma mudança deliberada e conscientemente assumida pelo professor, com vista a conseguir uma melhoria da acção educativa. Neste sentido, para a concepção e implementação da inovação pedagógica terão de se percorrer determinadas fases e utilizar determinadas estratégias. Assim, a inovação pedagógica (Cardoso, 1992):

- i. Traz algo de novo, ou seja; algo de ainda não estreado;
- ii. É uma mudança intencional e bem evidente;
- iii. Exige um esforço deliberado e conscientemente assumido;
- iv. Requer uma acção persistente;
- v. O seu processo deve poder ser avaliado;
- vi. Tenciona melhorar a prática educativa; e,
- vii. Para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e acção.

Cabe aos professores lutarem pelo seu profissionalismo, enquanto exercício de juízos informados e discricionários em situações que só eles conhecem melhor que ninguém. (Hargreaves, 1998). Nunca foi tão desejada a mudança por parte dos professores como na actualidade, uma vez que a actual crise económica num tempo de competitividade global está a promover um pânico moral sobre a forma como estão a ser preparadas as gerações futuras. Se são poucos os que querem fazer algo em relação à económica, ao invés todos querem fazer algo na educação. Os sistemas educativos enquadrados no contexto de um mercado global em expansão estão a exigir dos seus professores e alunos uma melhoria do seu desempenho ao nível das competências básicas e de reformularem os padrões tradicionais de exigência académica, no sentido de competirem a igual nível das outras economias adversárias.

Uma multiplicidade de reformas e de inovações estão a marcar a vida dos professores, que são tal como refere Andy Hargreaves (Idem) «as substâncias da mudança, as mudanças reais às quais os professores têm de se dedicar». Essas mudanças passam evidentemente por mudanças na prática do trabalho docente, significativas e específicas que os professores têm de adoptar ou adaptar.

## 1.2. MUDANÇA E INTERVENÇÃO ORGANIZACIONAL

A mudança organizacional emergiu na segunda metade do século XX e apresenta-se às organizações como um importante desafio com vista ao seu desenvolvimento, melhoria, e até sobrevivência. A mudança organizacional pode assumir um carácter incremental ou transformacional conforme tenham efeitos nos aspectos mais superficiais ou mais profundos do funcionamento da organização. Pode

ter como alvo, os indivíduos, os grupos ou a organização globalmente considerada. Tal como em qualquer processo de mudança vários factores contribuem.

A mudança organizacional é uma temática bastante actual tanto no que diz respeito à mudança nos processos de gestão, à mudança nos procedimentos e na organização do trabalho, à mudança nas estruturas, nas atitudes e nos valores dos diferentes intervenientes de uma organização. De facto e nunca tanto como desde o século XX o ritmo e grau de mudança nas organizações têm assumido tanta importância. Segundo J.M. Ferreira, José Neves e António Caetano, (2001), a problemática da mudança organizacional remete para questões relacionadas com «as diferenças que se verificam em determinadas dimensões de uma entidade ao longo do tempo e que podem ser observadas confrontando as características dessa entidade em distintos momentos da sua existência», na medida em que qualquer organização, enquanto sistema aberto, é sempre influenciada e por sua vez procura influenciar as mudanças que acontecem à sua volta.

As relações que uma organização efectua com o meio envolvente, a dinâmica das diferentes unidades de trabalho que compõem uma organização bem como as relações entre essas unidades são elementos que influenciam a necessidade ou não sentida de mudança. Por outro lado, também os processos políticos constituem uma forte pressão no sentido de se promover a mudança organizacional das organizações, nomeadamente ao nível da organização-escola.

A mudança organizacional pode incidir a diferentes níveis de análise: o nível individual que diz respeito à mudança ao nível dos membros da organização; a mudança a nível grupal, que se refere às diversas subunidades da organização; e o nível organizacional ao qual

corresponde a globalidade da organização enquanto entidade holisticamente considerada.

Resumidamente, o estudo da mudança organizacional procura averiguar a natureza da mudança, os factores que a determinam, as suas consequências para a vida da organização e as acções que se podem implementar para manter ou aumentar a eficácia da organização. As grandes mudanças organizacionais têm de ser realizadas independentemente d vontade dos gestores e das estratégias por si definidas, devido a um conjunto de factores, internos e externos, que pressionam a organização para a mudança (Van de Vem e Poole, 1995, cit. por Ferreira, Neves, Caetano 2001) sublinham que existem duas dimensões básicas que permitem explicar os processos de mudança nas organizações, e assim para uma adequada explicação dos processos de mudança nas organizações há que atender à unidade de mudança e ao modo como é desencadeada a mudança. Portanto, há que distinguir respectivamente na unidade de mudança se os processos de mudança ocorrem em entidades singulares (organização específica) ou no quadro de entidades múltiplas (população de organizações). Quanto ao modo como o processo da mudança se desenvolve, há mudanças construídas que resultam da acção dos membros da organização, sejam eles gestores ou não; ou ainda se são mudanças prescritas que são as que se impõem à organização por necessidade à sua sobrevivência.

### 1.3. UM PRESSUPOSTO À MUDANÇA ORGANIZACIONAL: A REESTRUTURAÇÃO EDUCATIVA

Nos últimos anos, certos aspectos do trabalho do professor tornaram-se mais complexos, mais numerosos e mais significativos. Toda a mudança na educação, das práticas educativas dos professores requer uma

escolha bem pensada «entre uma trajectória a seguir e outras a deixar para trás». (Hargreaves, 1998). Os professores têm de reflectir e questionar os contextos, os processos e as consequências da mudança para poder entender as escolhas que se revelam necessárias. As opções que fizerem dependerão em último lugar dessa percepção e também da criatividade das estratégias escolhidas, da coragem das suas convicções e da orientação dos seus valores.

Se o professor conseguir compreender os rumos possíveis da mudança educativa, talvez possa no futuro tornar-se mais capaz de lhe tomar as rédeas. Exercício de liderança, aprendizagem profissional, culturas de colaboração e de aperfeiçoamento contínuo são estratégias que procuram assegurar a mudança através do desenvolvimento profissional.

A reestruturação das escolas é algo que data das políticas educativas da década de oitenta, enquanto oportunidade de respeitar o profissionalismo dos professores, de forma a esses puderem nas suas salas de aula tomar as suas decisões com vista a satisfazer melhor os objectivos locais e estaduais. A reestruturação inclui a reconstrução do currículo e dos métodos de ensino, com o intuito de garantir níveis de pensamento mais complexos, papéis mais diversos e diferenciados por parte dos professores e um alargamento dos sistemas de prestação de contas, permite ajudar ao aluno a «aprender a utilizar bem a sua mente» (Idem). Alguns estudos revelaram que é uma oportunidade para criar escolas mais centradas nas necessidades dos aprendizes ao nível do usufruto de oportunidades de aprendizagens activas, experienciais, cooperativas e culturalmente sensíveis aos talentos e estilos de aprendizagem individuais.

A reestruturação implica uma redefinição dos papéis, responsabilidades e relações entre os alunos, os professores e os líderes das escolas. Um

dos paradigmas mais prometedores associado à idade pós-moderna é o da colaboração, um princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação. Portanto no terreno da educação, reestruturar implica empenhar-se em certos tipos de colaboração e ainda ultrapassá-los, compreendendo muitas escolhas e dilemas importantes.

## 2. NOVAS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS PARA ENSINAR

### 2.1. A MUDANÇA DE ATITUDES DO PROFESSOR

A inovação pedagógica é um tema com bastante prestígio no terreno da educação, enquanto elemento impulsionador e criador de uma nova prática educativa mais ajustada às necessidades socioculturais das sociedades contemporâneas e às grandes finalidades da educação.

Para que as inovações no ensino se possam concretizar, os professores têm de forçosamente estar abertos ou receptivos à mudança. O professor que quer mudar a sua actuação a para «ensinar a devir» tem de possuir ele próprio e desenvolver nos seus alunos atitudes favoráveis à mudança (Ferry, 1975 cit. por Cardoso, 1992).

A inovação no ensino não se decreta, é um processo nunca acabado, uma atitude permanente a cultivar pelos professores.

O professor terá forçosamente de se libertar da ideia de que detém o saber de uma forma absoluta dado que a escola renovada exige que ele seja um facilitador da aprendizagem e menos um transmissor do saber. Assumindo atitudes diferentes não implica que perde a sua qualidade de adulto com uma experiência acumulada que coloca à disposição dos seus alunos quando se revela oportuno. Num novo caminho da descoberta o professor deverá criar um clima onde o erro seja encarado

por todos com naturalidade para assim a criança fortalecer os seus esforços para atingir as metas a que se propõe.

Por outro lado, o professor necessita mudar de atitude face à própria concepção da criança e neste sentido cada criança é uma personalidade própria e bem individualizada que irá tornar distintas cada uma das situações, por isso o ensino tem de ser individualizado para que cada criança viva a realidade à sua medida. Uma mudança de atitude por parte do professor passa igualmente por uma relação de confiança entre ele e a criança para uma pedagogia de sucesso.

Com vista a tornar cada criança autónoma e independente, não podemos esquecer que essa autonomia tem de ser aprendida por parte da criança. Aprendizagem essa que implica tanto a existência de um ambiente favorável e estimulante com muitas oportunidades de acção e ainda flexibilidade por parte do professor que leve o aluno a intervir nos, momentos oportunos, ajudando cada aluno a escolher o seu próprio caminho.

Em suma, a atitude do professor na pedagogia activa concretiza-se pelo seguinte:

- i. Não decidir sozinho e levar sim as crianças a participar nas decisões quer a respeito dos trabalhos a realizar, quer a propósito da disciplina, quer ainda acerca de problemas de organização;
- ii. Facilitar aos alunos o contacto directo com os problemas a fim de evitar reconstituições e interpretações da realidade;
- iii. Promover um trabalho com sentido útil em desfavor de actividades de mero treino;
- iv. Favorecer a iniciativa da descoberta por parte da criança, estimulando capacidades como a curiosidade intelectual, o sentido do relativo como partes do verdadeiro espírito científico; e,

- v. Criar um clima de confiança e de compreensão onde a criança se sinta à vontade para se manifestar e desenvolver a sua criatividade espontaneamente e livremente.

## 2.2. A AUTORIDADE DO PODER NA LIDERANÇA VERSUS COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA.

Em termos pedagógicos, a autoridade do professor reside na sua capacidade para motivar adequadamente os seus alunos que desta forma reconhecem nele não apenas o poder que detém derivado do cargo que ocupa, como também e sobretudo das suas qualidades próprias e muito particulares para desempenhar o seu papel de educador. Assim, o professor tem de equilibrar duas vertentes da autoridade, que por um lado advêm da sua posição na hierarquia do sistema social educativo e por outro das suas qualidades pessoais que impulsionam qualquer tentativa de motivação e criação das devidas condições para que haja aprendizagem.

Se, na verdade, nos últimos anos e em vários países, dos quais Portugal, se tem dado uma importância notória à formação pedagógica do professor, esta não pode estar apenas associada ao modo mais aliciante de «dar a matéria» com uma boa planificação e organização do trabalho, recorrendo a materiais sugestivos, a técnicas audiovisuais ou às novas tecnologias. Tem que existir, isso sim, por parte do professor, um cuidado especial na sua capacidade de relação interpessoal, de todos os implicados porque é no seio desta relação que decorre o processo de ensino e aprendizagem.

Ter autoridade nunca poderá ser confundido com ser autoritário, uma vez que o autoritarismo é um dos estilos de liderança e não implica o reconhecimento por parte do grupo da superioridade do seu líder em relação aos outros. O autoritarismo também se pode associar a um traço de personalidade que se revela, independentemente do estatuto, da competência ou do comportamento exemplar da pessoa em causa. As pessoas que por norma são autoritárias são regra geral egocêntricas, rígidas e intolerantes, daí não ser correcto associar autoridade e autoritarismo. Esta confusão existe por se confundir com frequência autoridade e poder, já que o autoritarismo traduz-se por norma num abuso do poder e portanto uso ilegítimo e não reconhecido pelos outros.

A opção por um determinado estilo de liderança pelo professor deve ser feita com base na sua personalidade e também no contexto, no momento e processo educacional em curso. Constitui sem margem de dúvidas uma opção estratégica que ninguém pode tomar pelo professor e da qual não se pode demitir, e é ainda a oportunidade de exercer a sua autoridade de forma subtil.

### 2.3. MUDANÇA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

Se pretendemos uma escola onde a criança constrói os conhecimentos importa criar os devidos instrumentos e formas de organizar o trabalho. É para tal necessário criar condições materiais para que a criança possa exercer a sua actividade. Quanto aos aspectos mais organizacionais, será favorável a existência de dois tipos diferentes de trabalho que são o trabalho de grupo e o individual, enquanto marcas importantes da pedagogia activa, a despeito do trabalho colectivo típico da pedagogia tradicional.

Na verdade, a individualização do trabalho parte das diferenças individuais das crianças procurando respeitar o ritmo de cada aluno quando aprende e produz. O trabalho individualizado não se opõe à participação em actividades cooperativas ou trocas de experiências. Será sempre na procura de uma ambiente estimulante e inovador que os meios irão surgindo naturalmente, e o professor encontrar os instrumentos que melhor servem aos seus alunos.

#### 2.4. ORGANIZAR E DIRIGIR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Por muito tempo, ao ofício do professor esteve associada a aula magistral seguida de exercícios rotineiros, escutar a lição, fazer exercícios ou estudar num livro podem constituir actividades de aprendizagem, numa altura em que o professor tradicional pode pretender organizar e dirigir tais situações e portanto numa visão clássica do ofício de professor.

A situação de aprendizagem não revela nenhum interesse para aqueles que pensam que se vai à escola para aprender e que todas as situações servem supostamente a esse propósito. Foi necessário esperar cerca de um século de escolaridade obrigatória para se começar a questionar esse modelo, opondo-lhe um outro mais centrado no aprendiz, nas suas representações, na sua actividade, situações concretas onde são envolvidos e quais os seus efeitos didácticos, existe deste modo proximidade entre a pedagogia diferenciada e as situações de aprendizagem.

No âmbito de uma escola mais eficaz para todos, «organizar e dirigir situações de aprendizagem deixou de ser uma maneira ao mesmo tempo banal e complicada de designar o que fazem espontaneamente

todos os professores» (Perrenoud, 2000). Entende-se por esses termos e acentua-se o propósito de desenvolver situações didáticas ótimas, inclusive, e principalmente, para aqueles com dificuldades de atenção à lição, que apenas exigem a operacionalização de um procedimento conhecido. Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos, é despender energia, tempo e dispor de competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem que as didáticas tradicionais, mas sim requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas por serem tão amplas, abertas, com sentido e de regulação.

Essa competência global mobiliza outras mais específicas, que contribuem para a concepção, organização e animação de situações de aprendizagem e que são segundo Perrenoud (Idem):

- i. Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objectivos de aprendizagem;
- ii. Trabalhar a partir das representações dos alunos;
- iii. Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem;
- iv. Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; e,
- v. Envolver os alunos em actividades de pesquisa, em projectos de conhecimento.

## 2.5. GERIR CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVER DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM VARIADAS

O professor deve ter em atenção, a par da situação, a lógica do aprendente. De facto, as correntes pedagógicas contemporâneas

insistem na importância do professor se descentrar dos conteúdos e de si próprio para se centrar no aprendiz e na sua aprendizagem, na verdade, e tal como refere Louis Not (1987, cit. por Altet, 2000), actualmente «o professor define-se como uma resposta às necessidades de aprendizagem», e é chamado a desempenhar novos papéis tais como os de profissional da aprendizagem ou de gestor das aprendizagens.

Neste sentido o professor deve procurar analisar os processos de aprendizagem para conseguir pôr em prática situações pedagógicas que possam facilitar a aprendizagens dos alunos, sendo o aprendiz e só ele que gere a sua aprendizagem. A aprendizagem é uma apropriação pessoal, facilitada ou regulada pelo professor enquanto gestor das condições de aprendizagem.

O professor tem a seu cargo o papel de «suscitar condições de aprendizagem facilitadoras, em colocar o aprendiz em situações de aprendizagem que desencadeiem e favoreçam a sua actividade, o interesse pela pesquisa, desenvolvem as suas iniciativas e o levem a pôr em jogo os seus mecanismos cognitivos produtivos de saber» (Altet, 2000). Na medida em que a aprendizagem não se pode resumir a uma mera recepção e aplicação respectiva das informações se de facto queremos mudança na educação e na forma de aprender por parte do aluno, o professor tem a responsabilidade de promover na prática lectiva situações de aprendizagem abertas, situações-problema cujas actividades permitam aos alunos, em grupo ou individualmente, operações cognitivas produtivas, divergentes e criativas, e portanto impliquem o aluno na construção do saber apoiados na motivação.

Só gerindo o melhor possível as condições em que se promove a aprendizagem adaptada a cada situação específica, é que o professor consegue adaptar-se aos seus alunos, desenvolvendo uma pedagogia

construtivista em que o aluno aprende a partir dos seus erros e sucessos constrói o seu saber.

Em suma, segundo Marguerite Altet (Idem), centrar-se no aprendente, significa o professor:

- i. Ter em conta, à partida, as suas representações e partir do estágio inicial do seu saber, isto é, dos saberes que ele já possui;
- ii. Identificar e definir as dificuldades e obstáculos a transpor e pôr em prática condições de aprendizagem activa; e,
- iii. Escolher a actividade, os suportes pedagógicos, o modo de agrupamento, o modo de orientação e prever uma avaliação formativa para reajustar a situação, de acordo com as interacções encontradas.

Mediante estes pressupostos os professor pode conseguir uma articulação funcional do ensino/aprendizagem, mediante uma pedagogia ajustada à aprendizagem dos alunos. Ao desenvolver condições e situações de aprendizagem mais activas para o aluno, o professor ajuda o aluno a aprender melhor, a tomar consciência das suas próprias estratégias individuais de aprendizagem e portanto desenvolver a sua própria capacidade de aprendizagem, um saber aprender, o desenvolver da metacognição, da consciência do seu funcionamento intelectual.

É evidente que ao pensar, planear e organizar situações de aprendizagem desta natureza o professor é obrigado a alterar a estrutura da sua comunicação, os seus actos, as suas tarefas e operações cognitivas face a um aluno que passa a ser activo e produtivo. O mérito do professor reside no facto de fazer depender da sua esfera de influência a resposta ao desinteresse que os alunos possam manifestar no âmbito da sua vida escolar.

## 2.6. ADMINISTRAR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Por norma espera-se da escola que essa esteja organizada para favorecer a progressão das aprendizagens dos alunos para os domínios visados no final de cada ciclo de estudos, e que assumida pelo sistema não exige nenhuma competência particular do professor. Todavia isso não acontece porque não se podem programar as aprendizagens humanas tal como acontece na produção de objectos industriais devido à diversidade de alunos e à sua autonomia de sujeitos. Neste sentido é que todo o ensino deveria ser estratégico, cada acção decidida em função da sua contribuição na progressão óptima das aprendizagens de cada aluno.

O que se verifica na prática lectiva é que a progressão é por norma limitada ao ano lectivo, a actividades em decurso ou ao capítulo aberto do programa. Uma nova gestão dos planos de estudo por ciclos de aprendizagem plurianuais tem sido feita rumo à individualização dos percursos de formação e à pedagogia diferenciada, valorizando assim na progressão de cada aluno, caso a caso. A competência correspondente assume neste sentido uma importância sem precedentes, ultrapassando em muito o planeamento diário dia após dia, competência que mobiliza por sua vez outras mais específicas, a saber:

- i. Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos;
- ii. Adquirir uma visão longitudinal dos objectivos do ensino;
- iii. Estabelecer laços com as teorias subjacentes às actividades de aprendizagem;
- iv. Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; e,

- v. Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

## 2.7. A PROFISSIONALIZAÇÃO E A INTENSIFICAÇÃO NO TRABALHO DO PROFESSOR

Independentemente de tudo o que pode ser dito relativamente à Educação, é um facto assumido que a natureza e as exigências da tarefa de ensinar mudaram profundamente ao longo dos tempos. Se essa mudança foi para melhor ou para pior, ela já não é mais o que era dantes na medida em que tem que seguir a para das necessidades de todos os alunos, e à medida que as inovações se multiplicam. As responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis cada vez mais diversificados e abrangentes.

Andy Hargreaves (1998) aponta duas explicações para explicar a mudança que se verifica no trabalho dos professores que são a profissionalização e a intensificação. A profissionalização e a intensificação são mudanças recentes no trabalho do professor. Respectivamente, a primeira diz respeito a mudanças e extensões do papel do professor que indiciam um maior profissionalismo, o ensino é visto como cada vez mais complexo e mais rico em termos de competências e implicam cada vez mais os professores em papéis de liderança, em parcerias com colegas, em tomadas de decisão e na provisão de consultadoria a outros nas suas próprias áreas de competência. (Idem). Por sua vez, a intensificação aponta para um trabalho dos professores cada vez mais intenso, à medida que as pressões se acumulam e as inovações se multiplicam. No ensino, o

trabalho do professor nunca está acabado, há sempre mais algo que se pode fazer de novo ou então melhorar.

Em torno do princípio da profissionalização existem argumentos que sublinham a luta por uma maior profissionalismo entre os professores, mediante a expansão do seu papel na medida em que o ensino está-se a tornar mais complexo e qualificado. Quanto ao princípio da intensificação, segundo este o trabalho do professor intensifica-se cada vez mais, espera-se que respondam a maiores pressões e se conformem com as múltiplas inovações que vão surgindo. Alguns estudos demonstraram que no ensino básico, a intensificação tem reduzido o tempo e as oportunidades de os professores demonstrarem cuidado, ligação e afecto pelos seus alunos, dada a preocupação programada com as tarefas administrativas e de avaliação.

As finalidades e expectativas quando são definidas em termos demasiado difusos tornam-se difíceis de atingir com qualquer grau de certeza. Os professores dedicados esforçam-se arduamente para as atingir. O ensino é uma actividade aberta onde muitas das mudanças mais recentes que estão a decorrer no trabalho do professor são segundo Andy Hargreaves (Idem) «altamente compatíveis com a tese da intensificação e fornecem-lhe um apoio considerável. As expectativas acrescidas, as exigências mais amplas, a maior prestação de contas, as maiores responsabilidades ao nível do “trabalho social”, as inovações múltiplas e as maiores quantidades de trabalho administrativo» são de efeitos consonantes com o processo de intensificação característico do trabalho actual do professor, na medida em que o tempo ao qual se reportam estes tipos de mudança apresenta-se como demasiado curto.

A intensificação é um problema real e sério para o trabalho dos professores, explicando muito das mudanças a que assistimos no processo de ensino à medida que o tempo e o espaço se comprimem

cada vez mais no mundo pós-moderno. O empenhamento sincero e responsável, de natureza profissional e vocacional por parte dos professores, a natureza cada vez mais complexa da sociedade pós-moderna e as exigências ao nível da educação cada vez mais amplas e complexas que a ela estão associadas são uma realidade.

A colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas. A colaboração é proposta como sendo uma solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, e ainda como solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e de produtividade. Tal como Andy Hargreaves (1998) refere, no cerne deste valores, propósitos e orientações residem escolhas a fazer por parte do professor quanto «à reestruturação enquanto controlo burocrático, na qual os professores são controlados e regulados para implementarem directivas estabelecidas por outros; e a reestruturação enquanto fortalecimento profissional, na qual os professores são apoiados, estimulados e investidos de novas oportunidades estruturadas que lhes permitem introduzir melhorias que estejam de acordo com os seus entendimentos, em parceria com os directores de escola, os pais e os alunos.»

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se cada um de nós imaginar a distância que separa a escola tradicional da escola renovada e activa como uma linha contínua e fizermos uma análise profunda da nossa prática docente com certeza encontraremos um determinado ponto representativo da nossa atitude. Uns sentir-se-ão mais próximos dos métodos tradicionais, outros perceberão que estão no caminho de uma pedagogia mais activa. Não importa estabelecer uma relação com qualquer escala de valores mas sim compreender qual a nossa situação e perspectivar um caminho de mudança que se revela sempre necessário.

Todos devem ter consciência que nunca a mudança repentina é possível de operar na prática docente, cabe sim a cada professor encontrar o seu ritmo de mudança, não esquecendo que as alterações a introduzir devem ser firmes e determinadas. Cada inovação não deve surgir ao acaso mas ser fruto de uma profunda reflexão pessoal, da troca de experiências, da investigação e do estudo. O professor, quando introduz uma mudança deve fazê-lo porque se revela necessária e saber porque a

faz. Qualquer alteração na organização do trabalho deve ser feita em função da pedagogia que se pratica, e em segurança. A mudança é um processo dinâmico mas gradual.

Os processos de mudança, nomeadamente o desafio da reestruturação na educação por meio do novo ECD consiste em abandonar ou atenuar os controlos burocráticos, os decretos inflexíveis, as formas paternalistas de confiança e os arranjos rápidos ao nível do sistema para sim escutar e articular as vozes díspares dos professores com os seus parceiros educativos, pais e alunos. É um desafio de abertura de amplas vias de escolha que respeitem o poder de discricção profissional dos professores e fortaleça a sua capacidade de decisões, de maior confiança nos processos de colaboração e melhoramento contínuo. É uma possibilidade de existirem culturas docentes mais dinâmicas e vigorosas e uma maior valorização do mérito e reconhecimento do trabalho docente do qual depende a sua motivação.

As diferenças de resultados escolares não se podem explicar só pela existência de dirigentes escolares ineficientes, professores fracos e pais indiferentes. O professor não pode ser avaliado apenas por aquilo que faz e que fica registado administrativamente, deve sim fazer parte do seu objecto de avaliação quer a sua performance perante os alunos, quer a colaboração com os seus pares, quer ainda o seu envolvimento no projecto educativo e nos projectos curriculares. O professor além da autoformação que realiza deve igualmente ser avaliado atendendo à sua atitude de investigação que assume enquanto profissional e dentro do seu contexto profissional.

Mais do que uma questão de estatuto, a avaliação do professor é uma necessidade institucional, profissional e pessoal, que se refere tanto ao sistema educativo, à escola e ao professor, o qual se deve alicerçar em pressupostos tais como: a participação do professor, a construção de

critérios de avaliação, a diversidade dos agentes avaliadores, a pluralidade metodológica para recolha de dados e a dimensão formadora da avaliação. Apesar da multiplicidade de propósitos que serve a avaliação do professor e que vai do lado formativo e profissional ao lado sumativo e burocrático, a avaliação do desempenho do professor converte-se inevitavelmente num processo de certificação relacionado com regras de progressão e promoção na carreira, mas também com a formação contínua, na procura constante de qualidade profissional.

A percepção dos modelos organizacionais possíveis e desejáveis no campo da escolaridade e do professor está a começar a alargar-se cada vez mais, em direcção a estruturas que possam responder melhor ao contexto complexo da pós-modernidade e seus desafios, do ponto de vista organizacional, da criação de formas de escolaridade e de ensino na idade pós-moderna que sejam flexíveis, mais dotadas de capacidade de resposta, mais proactivas, eficientes e eficazes na utilização dos saberes e dos recursos partilhados, procurando ir ao encontro das constantes mudanças nas necessidades dos alunos, num mundo em constante e rápida mutação. A reestruturação não é sinónimo de fim de problemas mas antes o início, a oportunidade para definir novas regras de forma a alcançar objectivos e aprendizagens distintas num mundo também distinto.

As possibilidades de contribuir para a criação do mundo pós-moderno são ainda imensas e quase tudo continua em aberto, existirão formas melhores e piores de prática, práticas que se adequem melhor a determinados contextos do que outros. Cabe por isso ao professor, em particular, identificar, avaliar diversos modelos de reestruturação, criando assim várias alternativas que possa aplicar e adaptar aos seus

próprios locais de trabalho e não impor algum independentemente das características do mesmo.

Embora o panorama do futuro continue a ser uma incógnita, não nos podemos agarrar ao edifício em ruínas do presente, modelo burocrático com os seus departamentos, hierarquias e estruturas escolares curriculares. De igual modo não nos podemos refugiar por nostalgia na reconstrução do passado educativo mítico, com concepções dos níveis de exigência tradicionais, das disciplinas convencionais e da aposta redutora às competências mínimas. Regressar ao futuro desta forma em termos educativo não faz sentido.

O trabalho dos professores está, sem dúvida, a mudar, bem como o contexto no qual o desempenham. As estruturas e as culturas de ensino não podem por isso permanecer iguais, e à medida que a escola se mover rumo à idade pós-moderna algo vai ter que mudar. Poderá ser a qualidade da aprendizagem na sala de aula, desde que os currículos e professores se tornem mais flexíveis ou podem ser ainda as estruturas e as culturas básicas da escolaridade, reinventadas e realinhadas em função dos objectivos e das pressões pós-modernas actuais. São estas as mudanças e as escolhas que o professor deve enfrentar. As regras do mundo estão a mudar e as do ensino, e do trabalho (avaliação) dos professores também têm de caminhar a par destas.

De facto, o sucesso do professor, e por conseguinte dos alunos, é tanto resultado do conteúdo que se ensina como da estratégia que se utiliza para ensinar. O professor tem um papel preponderante no sentido de estimular nos seus alunos a motivação no estudo e na aprendizagem. O professor deve realizar actividades que permitam aos seus alunos conhecerem, descobrirem melhor a forma como aprendem pois assim, poderão ser mais autónomos na busca e selecção de estratégias de

estudo. Através das novas competências exigidas aos alunos e promovidas mediante a área de Estudo Acompanhado o professor coloca-se perante novos desafios, novas competências a adquirir primeiramente ele próprio.

Saber administrar a sua própria formação contínua é de extrema utilidade e pertinência para qualquer professor e na verdade essa condiciona a actualização e o desenvolvimento de todas as outras reveladas prioritárias. Uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Tal como a liberdade só se gasta se for usada também assim acontece com as competências. As competências não são pedras preciosas que se devem guardar num cofre onde permanecem intactas, à espera que chegue o dia certo para serem utilizadas. Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, envolver os alunos nas suas aprendizagens, são entre outras abordadas no presente trabalho competências que o professor pode conservar graças à sua utilização regular, constante.

Hoje, o professor com certeza não mantém mais com os seus alunos um diálogo de sonho, não organiza situações de aprendizagem originadas em pesquisas de ponta em didáctica, não esclarece os seus objectivos tanto quanto se poderia desejar, não realiza uma avaliação formativa e uma pedagogia diferenciadas tão consequentes e convincentes como aquelas preconizadas pelos especialistas, não presta contas ou coopera sem ambivalência com os seus colegas. Face aos desafios actuais, poderiam ser esperadas transformações mais rápidas por parte do professor, todavia não autoriza a negação de um movimento progressivo em todas essas linhas. Quanto mais o professor caminha rumo a uma prática reflexiva mais o seu ofício se torna numa profissão integral, simultaneamente autónoma e responsável, mais as práticas tradicionais mudam de sentido e de lugar. A integração das competências

tradicionais às competências emergentes não terá nunca a unanimidade de todos os profissionais docentes, mas sem as quais nenhuma organização das representações é possível; o debate importa sempre mais que o consenso. O debate sobre os referenciais faz sentido para aqueles que actuam na mudança para a profissionalização e devem para justificar a realidade das suas práticas apoiar-se no estado actual das mesmas.

A profissionalização rumo à qualidade e sucesso é uma transformação estrutural que não se domina sozinho por isso não se decreta, mesmo que as leis, os estatutos e as políticas da educação tentem facilitar o processo. A profissionalização é sim uma aventura colectiva, que se desenrola através de opções pessoais dos professores, de seus projectos, e das suas estratégias de formação. Trabalhar, individual ou colectivamente com referenciais de competências é dar-se a si próprio os meios de um balanço pessoal e de um projecto de formação realista; é prepara-se para poder prestar contas da sua acção profissional diária em termos de obrigação de competências, mais do que de resultado ou de procedimentos. No melhor dos mundos os professores escolhem livremente fazer esse balanço e construir competências sem que para isso tenha de ser solicitado de forma autoritária ou com sanções e recompensas no final. A autoformação resulta, de uma prática reflexiva que se justifica muito mais fruto de um projecto pessoal do que de uma expectativa explícita da instituição. A responsabilidade da sua formação contínua pelos professores interessados é um dos mais seguros sinais de profissionalização do seu ofício.

Não pode existir nenhum avanço sem uma representação partilhada das competências profissionais que estão no centro da qualificação, isto é, aquelas que se revelam necessárias manter e desenvolver e das quais os professores profissionais devem prestar contas na sua avaliação.

Novos tempos, novos professores e uma nova comunidade: a escola não é mais o que era dantes, nem a avaliação do desempenho do professor pode continuar a seguir os mesmos moldes e ainda bem que assim é.

É tempo de reinventar a esperança numa educação mais qualificada e com maior capacidade de responder aos desafios do futuro. O sistema educativo não pode continuar a ser o eterno campo de batalha, onde não há vencedores nem vencidos, em que todos perdem e se vergam perante o medo e o imobilismo. Na medida em que nenhuma reforma se faz de um dia para o outro, nem o sucesso de uma inovação deste tipo não é de hoje para amanhã que não falte a nenhum professor a coragem de dar um largo passo em frente, atravessam um momento deveras importante. A vontade de mudança e reorientação da vida escolar, só pode ser levada a bom termo mediante uma reflexão profunda e alargada. O certo é que para educar uma criança é preciso toda uma aldeia, num palco onde são chamados a participar professores com novas competências e sobretudo mais valorizados: o caminho faz-se caminhando e exigindo de nós para depois poderemos exigir dos outros.

Depois de reflectirmos um pouco acerca desta problemática, não ficam dúvidas de que mudanças de atitudes e mentalidades são imprescindíveis, e parece importante que tanto professores como alunos se habituem a ter um espírito de partilha, um espírito de trabalho de equipa, ambos traços pouco comuns na sociedade portuguesa. Quando éramos crianças, a maior parte de nós teve contacto com professores e compreendeu-os em termos daquilo que bem ou mal fizeram por nós. Como adultos, no entanto, apenas alguns de nós tiveram a oportunidade de compreender e de apreciar, por intermédio de outras pessoas, aquilo que os professores fazem com os seus alunos. Agora que somos também nós professores, cabe-nos reflectir...

Quando reflectimos e tentamos compreender aspectos mais gerais do ensino reconhecemos que o que está em causa é muito mais do que a pedagogia, a instrução ou os métodos de ensino. Muitos são os factores que afectam a qualidade daquilo que cada professor faz e consegue na sala de aula. Num mundo pós-moderno em rápida mutação as regras estão a mudar, também está na hora de as regras da avaliação dos professores também mudarem.

Para alguns reformadores, o melhoramento do ensino consiste essencialmente e quase que unicamente no desenvolvimento de métodos de ensino melhores, no aperfeiçoamento da instrução. A prioridade é dada à formação de professores em novas competências de gestão da sala de aula, em aprendizagens activas ou cooperativas, na orientação individualizada e em outros processos semelhantes. Estes aspectos são de facto importantes, mas não unicamente. Desenvolver os professores e melhorar o seu ensino implica mais do que ensinar-lhes truques. Para os docentes, aquilo que se passa dentro da sala de aula está intimamente ligado ao que acontece no seu exterior. A qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu trabalho na sala de aula estão estreitamente dependentes do seu crescimento profissional, á forma como se desenvolvem enquanto pessoas e profissionais, á forma como se dedicam à reflexão do seu trabalho, da forma como as diferentes variáveis intervêm no seu trabalho diário e nas consequências das mesmas na aprendizagem dos alunos. É por isso, que esperamos que este trabalho sirva de reflexão aos professores concretamente na influência que a utilização do tempo tem na concretização ou não do que se planeia.

As pessoas ainda se colocam na defensiva ao pensarem em avaliação, sentindo-a como estranho ao esquema natural das coisas. Este

sentimento resulta provavelmente de uma confusão acerca do que a avaliação devia ser, bem como da má utilização de processos que forma denominados por avaliação. A actual reforma educativa ao nível da avaliação do professor constitui um novo desafio. É uma oportunidade de se envolverem em projectos inovadores, de reflectirem sobre as suas práticas de ensino e de as inovarem. A implementação de inovações ou reformas e o desenvolvimento de professores caminham de mãos dadas pois o progresso da Educação é um pouco semelhante às corridas de estafetas, em que o testemunho passa de mão em mão. O desenvolvimento pessoal e profissional do professor passa pela concepção, planificação, execução e avaliação de projectos inovadores, significativos para os professores e decorrentes do seu contexto de trabalho; pela criação de espaços comuns de confronto e troca de ideias e experiências, de reflexão e reformulação de actividades de experimentação, pela definição de uma carreira e de um estatuto que valorize o mérito de ser um bom profissional e estimule a progressão da profissão docente. Isso implica um estatuto com uma visão de professor autónomo na construção dos seus saberes e valores, responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Todos nós, obreiros que queremos ser de uma Educação melhor, transportamos os nossos testemunhos. Todos nós somos mais do que nós quando nos calha levar a bom destino esses símbolos de vontade colectiva. E é com alegria que, concluída a nossa parte da jornada, os depositamos nas mãos seguintes, certos de que será com o mesmo empenho e força que elas os levarão mais longe. Cabe a cada um, ao ler este trabalho, persistir na caminhada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAIZ, V.; GÓIS, E.; GONÇALVES, C. (2003). Auto-avaliação de Escolas: Pensar e Praticar. Porto: Edições Asa.
- ALTET, M. (2000). Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. P. C. (2004). Currículo e Avaliação – uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora.
- AZAVEDO, J. (2002). Avaliação das escolas: Consensos e divergências. Porto: Edições Asa.
- BARROSO, J. (1997). Autonomia e Gestão de Escolas. Lisboa: ME.
- BARROSO, J. (2002). Autonomia, para quê? In Educação e Matemática. Lisboa: Ed. Policopiada.
- BELL, Judith (1997). Como realizar um projecto de investigação: trajectos. Lisboa: Ed. Gradiva.
- BELTRÁN, J.(1993). Processos, Estrategias y Tecnicas de Aprendizaje. Madrid: Editorial Sínteses, S. A., p. 51 cit. por SIMÃO, Ana M. Veiga (2002). Estudo Acompanhado: uma oportunidade para aprender a aprender. In Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, p. 84.
- BRITO, C. (1991). Gestão Escolar Participada - na Escola todos somos gestores. Lisboa: Texto Editora.
- CAMPOS, P. B. (2002). Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas. Porto: Edições Afrontamento.

- CARDOSO, A.P. (1992). As Atitudes dos Professores e a Inovação Pedagógica In Revista portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI, n.º 1, 1992, 85-99.
- CARIDE, José A. Gómez; MEIRA, Pablo A. Cartea (1995). A Perspectiva Ecológica: referencias para o conhecimento e a práxis educativa. In Novas Metodologias em Educação. (Orgs.) Adalberto Dias de Carvalho et al. Porto: Porto Editora, p. 137-162.
- COSME, A.; TRINDADE, R. (2001). Área de Estudo Acompanhado: o essencial para ensinar a aprender. Porto: Edições ASA.
- COSTA, J.A. [et. al.] (2002). Avaliação de organizações educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A.; MENDES, A. N.; VENTURA A. (2000). Liderança e estratégia nas organizações escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COHEN, L.; MANION, L. (1989). Research Methods in Education. 3.<sup>a</sup> ed. Londres, Routledge, p. 226, cit. por BELL, Judith (1997). Como realizar um projecto de investigação: trajectos. Lisboa: Ed. Gradiva, p. 22.
- CRONBACH, L. J. (1975). Beyond the two Disciplines of Scientific Psychology. American Pscycologist, p116-127 cit. por CARIDE, José A. Gómez; MEIRA, Pablo A. Cartea (1995). A Perspectiva Ecológica: referencias para o conhecimento e a práxis educativa. In Novas Metodologias em Educação. (Orgs.) Adalberto Dias de Carvalho et al. Porto: Porto Editora, p. 160.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1986). A investigação experimental em pedagogia. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- DELORS, J. et al. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Rio Tinto: Edições Asa.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (1994) cit. por MC MILLAN, J.H.; SHUMACHER, S. (1989). Research in education: A conceptual introduction. Glenview: Scott, Foresman and Company, p. 15.
- DIAS DE CARVALHO, Adalberto (1991). Ciências da Educação: um novo olhar epistemológico. In Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vol. I, p. 23-30.
- ERLANDSON, D. A. et al. (1993). Doing naturalistic inquiry. London: Sage cit. por VALLES, M. S. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis, p. 104.
- ESTÊVÃO, C.V. (2002). Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional: dilemas e desafios. Porto: Edições Asa.
- ESTRELA, A., NÓVOA, A. (orgs) (1993). Avaliações em Educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora
- ETZIONI, A. (1974). Organizações modernas. S. Paulo: Livraria Pioneira (trad. bras.)
- FERNANDES, M. R. (2000). Mudança e inovação na Pós-Modernidade. Porto: Porto Editora
- FERREIRA, J. M. C.; NEVES, J.; CAETANO, A. (2001). Manual de Psicossociologia das Organizações. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- FERRY, G. (1975). Inovação pedagógica e formação de professores. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência - Centro de Investigação Pedagógica, p. 40 cit. por CARDOSO, A.P.

- (1992). As Atitudes dos Professores e a Inovação Pedagógica. In Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI, n.º 1, p. 90.
- FIALHO, A.M., RODRIGUES, C. M., FERREIRA, J.M. (2002). Viver a Avaliação de Escola – Memória de Uma Experiência. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- FIGARI, G. (1996). Avaliar: Que referencial? Porto: Porto Editora.
- GIDDENS, A. (1994), p. 734). Sociologia. Alianza Universidad Textos, Madrid, p. 734.
- GIL, Carlos A. (2002). Como elaborar projectos de pesquisa. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas Editora.
- GUERRA, S. M.A. (2003a). Uma seta no alvo – A avaliação como aprendizagem. Porto: Edições Asa.
- GUERRA, S. M.A. (2003b). Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas. Porto: Edições Asa.
- HADJI, CH. (1994). A Avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora
- HARGREAVES, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- HUTMACHER, W. (1992). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In Nóvoa, A (coord.), As organizações Escolares em Análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 45-76.
- LAFOND, B. M.A. et al. (1999). Autonomia : gestão e avaliação das escolas. Porto: Edições Asa.
- MACHADO, F. A. (1995). Do perfil dos tempos ao perfil da escola: Portugal na viragem do milénio. Porto: Edições Asa.
- MAYA, Maria J. (2000). A autoridade do professor: o que pensam alunos, pais e professores. Lisboa: Texto Editora.

- MEIRIEU, Ph. (1989). *Apprendre...oui mais comment?* Paris: ESF éditeur, cit. por PERRENOUD, P. (2000). *Dez Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 11.
- MIALARET, Gaston (1980). *As Ciências da Educação*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Moraes Editores.
- MIALARET, Gaston (1977). *La formation des enseignants*. Paris : PUF, coll «Que sais-je», n.º 1703, cit. por ALTET, Marguerite (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, p. 127).
- MILES, Matthew B.; HUBERMAN, Michael (1984). *Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft*. In *Educational researcher*, p.20, cit. por LESSARD-HEBERT, Michelle; GOYETTE Gabriel; BOUTIN Gérald (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: INSTITUTO PIAGET, p. 34, 108.
- NIZA, I. (1999). *Contributos para o apoio ao estudo dos alunos*. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 6, 5<sup>a</sup> série, p.44, cit. por SIMÃO, Ana M. Veiga (2002). *Estudo Acompanhado: uma oportunidade para aprender a aprender*. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, p.68.
- NOT, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psychodidactique générale*. Toulouse: Privat, cit. por ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora, p. 173.
- OCDE, (1990). *l'enseignement aujourd'hui. Fonctions, Statut, Politiques*. Paris: OCDE, p. 109, cit. por MAYA, Maria J.

- (2000). A autoridade do professor: o que pensam alunos, pais e professores. Lisboa: Texto Editora, p. 38.
- PACHECO, José A. (1995). O pensamento e a acção do professor. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2000). Dez Novas Competências Para Ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.
- PIRES, Lídia (s. d.). Práticas Pedagógicas: reorganização curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Edições Nova Gaia.
- POSTIC, Marcel; De Ketele, J.-M (1988). Observer les situations éducatives. Paris : PUF, cit. por ALTET, Marguerite (2000). Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas. Porto: Porto Editora, p.37.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc V. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva – Publicações, L.da.
- RANGEL, Manuel (2002). Áreas Curriculares Não Disciplinares. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, Maria d. C (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1993). Introdução a uma Ciência Pós-Moderna. 3.ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- SARMENTO, J. M. (2000). Autonomia da escola: políticas e práticas. Porto: Edições Asa.

- SARMENTO, J. M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores – contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Adelina L.; SÁ, Isabel (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. 2.<sup>a</sup> ed.. Porto: Porto Editora.
- SIMÃO, Ana M. Veiga (2002). *Estudo Acompanhado: uma oportunidade para aprender a aprender*. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, p. 67-90.
- SECO, B. G. M. S. (2002). *A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- SCHEERENS, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- TEIXEIRA, Manuela (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Lisboa: Editora McGraw- Hill.
- TRINDADE, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- VALLES, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social : reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, p. 69-105.
- VAN de VEM, A.H.; POOLE, M. S. (1995). *Explaining Development and Change in Organizations*. In *Academy of Management Review*, 20, cit. por FERREIRA, J. M. C.; NEVES, J.; CAETANO, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Editora McGraw-Hill, p. 534.
- VENÂNCIO, I.M. (2002). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: Edições Asa.

VICENTE, L.N.A. (2004). Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade. Porto: Edições Asa.

ZENHAS, A. et al. (2001). Ensinar a estudar Aprender a estudar. 2.<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora.

#### DECRETOS-LEI

Portugal. Lei de Bases do Sistema Educativo Decreto-Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro

Portugal. Lei 7/77, de 1 de Fevereiro.

Portugal Decreto-Lei n. 172/91, de 10 de Maio

Portugal Decreto regulamentar 115-A/98.

Portugal. Lei n.º 31/2002 de 2 de Dezembro (Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior).

Portugal Decreto-Lei n. 15/2007, de 19 de Janeiro: diploma que altera o ECD e o regime jurídico da Formação Contínua

Documento «Educação 2006, 50 Medidas de Política para melhorar a escola pública»

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola e Mudança	21
Figura 2: O acto de avaliar	48
Figura 3: Práticas englobadas pelo processo de avaliação	49
Figura 4: Interpretar e Negociar	51

## ÍNDICE

Resumo	1
Résumé	2
Siglas e Abreviaturas	4
Introdução	5
Contexto do estudo e problemática	5
Objectivos do estudo	14
Parte I	17
Capítulo I	17
Antecedentes e estado actual da problemática	18
1. A Escola enquanto Organização	21
2. Novo Paradigma de Escola: Escola-Comunidade Educativa	24
2.1. Autonomia participada e responsabilização partilhada para uma gestão de escola para a qualidade, numa escola-comunidade educativa	25
3. Mudança e inovação educacional na Pós-Modernidade	27
3.1. O mundo pós-moderno	27
3.2. A transição para o mundo pós-moderno: que pressões sobre a escola enquanto organização?	30
3.3. Perspectivas para uma escola renovada	33
4. Eficácia e Qualidade na Escola-organização	36
5. Conclusão	39
Capítulo II	42
Definição de termos e conceitos	42
A avaliação e auto-avaliação de escolas: um pilar da qualidade da educação	42
1. Avaliação: algumas definições	45

2. Auto – Avaliação	49
2.1. Quadro legal da auto-avaliação das escolas em Portugal	52
3. Gestão e avaliação participativa	56
4. Cultura de participação: pressupostos, estratégias e medidas	57
5. Conclusão	60
Parte II	62
Capítulo III	62
Enquadramento legal da Avaliação do desempenho do professor	62
1. Perspectiva histórica dos Sistemas de avaliação do professor no contexto português	64
2. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro: diploma que altera o ECD e o regime jurídico da Formação Contínua	68
3. Análise da lei n.º 31/2002, Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior.	72
Capítulo IV	76
1. Análise crítica do novo ECD	76
2. Conclusão	84
Capítulo V	86
Como produzir mudanças educativas à luz do novo ECD: necessidade de mudança organizacional e pedagógica no trabalho do professor	86
A nova missão do professor na escola	86
1. O processo de mudança organizacional	90

1.1. A inovação pedagógica	90
1.2. Mudança e intervenção organizacional	92
1.3. Um pressuposto à mudança organizacional: a reestruturação educativa	94
2. Novas Competências organizacionais para Ensinar	96
2.1. A Mudança de atitudes do professor	96
2.2. A autoridade do poder na liderança versus competência pedagógica	98
2.3. Mudança na organização do trabalho do professor	99
2.4. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	100
2.5. Gerir condições de aprendizagem para desenvolver de situações de aprendizagem variadas	101
2.6. Administrar a progressão das aprendizagens dos alunos	104
2.7. A profissionalização e a intensificação no trabalho do professor	105
Considerações Finais	108
Referências Bibliográficas	117
Lista de figuras	125