



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

O PENSAMENTO E A ÉTICA NA RELAÇÃO/AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

Maria Manuela Neves Ferreira dos Santos Martins

Porto, novembro 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

O PENSAMENTO E A ÉTICA NA RELAÇÃO/AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

Maria Manuela Neves Ferreira dos Santos Martins

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Cristina Palmeirão

Porto, novembro 2012

Sumário Executivo

Assumindo como necessário o saber integrador e mobilizador que nos permite ajustar a cada situação, relato neste trabalho a minha contribuição para uma escola viva, capaz de escolher a sua forma de trabalhar, tendo em conta o seu projeto educativo/curricular, a sua gestão, a sua capacidade e poder de avaliar e ainda o papel crucial dos órgãos de gestão intermédia.

Defendo a avaliação como processo de transformação e de emancipação, capaz de reforçar o profissionalismo docente ao mesmo tempo que aperfeiçoa as práticas pedagógicas, desenvolvendo uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado.

Consciente desta realidade, comecei por perspetivar modelos de ética, que me permitiram uma reflexividade intrínseca ao desempenho docente. Com Aristóteles, compreendemos a importância da fronesis (do grego *phronesis* – sensatez; do latim, prudência), que realça as virtudes de uma boa deliberação. Em Kant, o filósofo da moralidade, com a formulação do imperativo categórico dá-nos os princípios fundamentais de toda a legislação moral: racionalidade, universalidade e constrangimento, e com Ricoeur, a sua *visée* ética, o qual convoca o indivíduo para a esfera da responsabilidade social, implicando formas de relação medidas pelas instituições e sujeitas ao constrangimento moral.

Apresento de seguida uma reflexão sobre a educação e performance valorizando a busca de otimização entre os profissionais do ensino, a educação/cultura, como sendo a estética da inteligência, e a educação/escola, que deve ser veiculada aos jovens no século XXI.

Por último, o meu projeto, a minha construção, que se traduziu na implementação de uma avaliação/relação pedagógica na minha escola,

entendida como elemento aglutinador que permitiu reforçar e estimular a coesão pedagógica e potenciar assim o seu sucesso.

Palavras chave: avaliação/relação pedagógica, ética, desenvolvimento profissional.

Executive Summary

Assuming as necessary the integrative and mobilizing knowledge that allows us to adjust to each situation, I describe in this work my contribution for an alive school, capable of choosing its form to work, taking into account its curricular/educative project, its management, its capacity and power to evaluate and the crucial role of intermediate management organs.

I defend evaluation as a transformation and emancipation process, capable to strengthen the teaching professionalism as it perfects pedagogical practices, developing a professional ethics marked with responsibility and care.

Conscious of this reality, I started by viewing models of ethics that allowed me an intrinsic reflectivity to the teaching performance. With Aristotle, we understand the importance of the fronesis (from the Greek phronesis - good sense; from the Latin, prudence), that enhances the virtues of a good deliberation. Kant, the philosopher of morality, with the formularization of the categorical imperative, provides us with the basic principles of all moral legislation: rationality, universality and constraint, and Ricoeur, with its ethical visée, convokes the individual to the sphere of social responsibility, implying forms of relation measured by the institutions and subdued to moral constraint.

Next I present a reflection on education and performance valuing the search for optimization among professionals of education, education/culture as the aesthetic of intelligence, and education/school that should be propagated to youths on the XXI st century.

Finally, my project, my construction, that has been expressed in the implementation of a pedagogical evaluation/ relation in my school, understood as an agglutinant element that allowed to strengthen and to stimulate the pedagogical cohesion and thus to harness its success.

Key words: pedagogical evaluation/relation, ethics, professional development.

Agradecimentos

Mais do que aprender durante todos os anos da vida, agradeço a todos aqueles que me permitiram ver, que o importante será, que o aprender se faça com a vida.

Assim, um sentido agradecimento:

- À Professora Doutora Cristina Palmeirão da Universidade Católica do Porto, pela disponibilidade, rigor e empenho na orientação deste trabalho.

- À Doutora Beatriz Machado, Diretora Pedagógica do Externato Santa Clara, sem a qual este trabalho não seria possível, pelo estímulo, pela esperança motivadora e pelo seu ideal de sociedade e de valores.

- A todos os professores da Universidade Católica do Porto, (Curso SPAD), cujo acento tónico posto nas competências de metacognição, “criaram” o terreno para o meu *Projeto, para a minha construção,*

- Ao meu filho, pela compreensão partilhada.

Siglário

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

CCAP – Conselho Científico para Avaliação de Professores

CFAE – Centro de Formação de Associação das Escolas

EPC – Ensino Privado Cooperativo

LBSE – Lei Bases do sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RAA – Região Autónoma dos Açores

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto educativo

RI – Regulamento Interno

SIADAP – Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública

Índice

Agradecimentos	6
Siglário	7
Quadros	9
Introdução	11
I Parte.....	14
1. Nós profissionais	14
1.1. Da formação	15
1.2. À prática	16
1.3. O objeto de estudo.....	18
II Parte.....	22
Enquadramento teórico	22
1. Das correntes teóricas à ética prática	22
1.1. Ética Aristotélica	24
1.2. A perspetiva moral Kantiana.....	29
1.3. Visar o bem (...) em instituições justas - Paul Ricoeur	35
2. Ética e performance.....	38
2.1. Educação	42
2.2. Conhecimento	44
2.3. Escola	47
3. O processo avaliativo – ética em ação	50
3.1. Relações de confiança	52
4. Um Homem, Um Projeto, <i>a minha construção</i>	60
Conclusão	79
Bibliografia:.....	83

Quadros

Quadro 1 – Grupos de competências e Competências - Chave

Quadro 2 – Deveres do avaliador para com o avaliado

Quadro 3 – Deveres do avaliado para com o avaliador

Quadro 4 – Interrogar a qualidade da avaliação do desempenho

Quadro 5 – Avaliação do desempenho dos docentes portugueses

“Quero, com esta visão partilhada, construir-abrir novas possibilidades lá onde as coisas parecem fechadas e desencadear um clima de esperança lá onde o futuro parece comprometido pelo passado menos animador e pela ausência de recursos. Não, não há futuros fechados. Em educação não é assim, não pode ser nem será nunca assim.”

Joaquim Azevedo

Introdução

A sociedade em que vivemos perturba os mais fragilizados, questiona os mais céticos e desassossega os tranquilos. Talvez, por isso, o mundo pareça fragmentar-se e ruir lentamente ou entrar num processo vertiginoso de aceleração imparável, perante um olhar incrédulo ou extasiado.

Como refletir sobre as finalidades da educação, passando pela pluralidade de problemas que interpelam o humano, pelo mundo complexo, vulnerável e incerto, pelo reconhecimento do nosso (des)contentamento?... Como agir em situação? Que comportamentos adotamos? Que leis nos regem? Que valores possuímos? Que pretendemos fazer daquilo a que chamamos pessoa? Onde paira a dignidade do ser pessoa? O que é ser ético? Queremos uma vida boa? Que moral carregamos? Como acalmamos o nosso espírito? Reagimos, agindo, ou ficamos neutralizados? Talvez a resposta a todas as inquietudes e questões colocadas se encontre no interior de cada um de nós.

E que respostas podemos dar às questões hodiernas? Interagíamos – diríamos nós. E que avaliação faríamos deste agir? «Enquanto avaliação espontânea do agir, a ética existe desde os tempos mais remotos» (Archer, L. 2001:13).

A existência humana é sempre algo de concreto e único onde tudo tem as suas raízes, por isso, Ortega (2001) o designa de «realidade radical», que consiste numa ocupação com o mundo a fim de que o ser humano, necessitando de se orientar ao longo da sua vida, ao pensar, o faça atentamente voltado para a vida, e desta maneira a tarefa de conhecer aparece como uma função intermediária na autorrealização humana.

O vocábulo «ética» provém do grego (*ethos* com e longo, no sentido de carácter e com e breve, no de costumes), podendo apresentar três aceções: o lugar onde se abrigavam os homens, o lugar onde os homens se reuniam e, com Aristóteles, o lugar interior de onde brotam os atos humanos. Podemos então

inferir que a ética é o lugar da ação e do fazer e que apenas um sujeito pode pensar no agir: o ser humano. O ser humano é o suporte daquilo que faz; é o conjunto dos seus atos e dos seus pensamentos, mas, e a corrente fenomenológica aponta nesse sentido, «a pessoa é o ser consciente que se realiza passando pelo outro, isto é em relação com o outro» (Renaud, 1.1994: 324).

É esta “relação”, traço essencial da condição humana, que permite uma atitude de constante reflexão sobre a importante questão da função que a escola desempenha na sociedade, introduzindo preocupações éticas e sociais fundamentais à correta definição das políticas e estratégias institucionais. A complexidade dos problemas exige trabalho em equipa decorrente da assunção de projetos comuns e assim considero que é ao nível do pensamento coletivo e da compreensão do que deve ser, que será possível introduzir a mudança através de uma ação concertada apoiada no diálogo, reflexão e na avaliação crítica e construtiva.

Como reflexão e base de construção deste trabalho selecionamos textos e autores, entre muitos outros, cujo pensamento e reflexões têm como principal interesse o ser humano, o seu modo de ser e de agir. Como construção de sentido sobre as finalidades da educação e a crescente importância dada à avaliação pelas escolas, sentindo-a como um processo que se deve desenvolver em permanência crescente, descrevo o meu contributo para uma cultura organizacional e profissional consistente, promovendo uma discussão séria e objetiva, favorecendo uma cultura de avaliação e autoavaliação a partir do aperfeiçoamento dos recursos humanos. A escola é, de facto, “o lugar onde os professores aprendem” (Canário, 1999:11-20). Esta aprendizagem contínua e a reconstrução de conceções e práticas profissionais são enriquecidas pela pluralidade de olhares sobre o trabalho levado a cabo pelo professor e os efeitos desse trabalho. A avaliação deve assentar numa inteligibilidade que aceite e privilegie uma racionalidade comunicacional, uma visão holística,

sistémica e que permita distintos sistemas de referência, tornando-se um “impulso desenvolvimentista”, com duas funções principais: “Estimular o diálogo acerca de objetivos, prioridades e critérios de qualidade aos níveis da escola e da sala de aula” e “atingir os objetivos através do uso de instrumentos apropriados e de fácil acesso” (MacBeath, 2005:170).

I Parte

1. Nós profissionais

Temos hoje como nos diz Santos uma nova visão da profissão docente, que “além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar o seu trabalho por uma reflexão crítica sobre a sua prática” (2004:1148). Por isso, um profissional da educação além da formação inicial e continuada centrada na qualificação do desempenho docente, precisa de uma constante atualização e construção do conhecimento (Roldão, 2007), apetrechando-o de atitudes críticas e atuantes para a sua eficácia no ensino. Sabemos que “os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com a escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar”(Tucker e Stronge, 2007:9).

Nesse sentido, parece-nos indispensável invocar um conjunto de caracterizadores que são agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente e que portanto se refletem na minha prática: a natureza compósita, a capacidade analítica, a natureza mobilizadora e interrogativa, a meta-análise e por último, a comunicabilidade e circulação.

Nós os profissionais, tentamos dominar o saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, é alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos como da simples ação relacional e interpessoal (Roldão, 2006).

1.1. Da formação

O curso, a motivação e a ambição

Justificar a pertinência do meu curso (Filosofia) parece-me uma tarefa desnecessária dada a percepção do desigual e do diferente que podemos observar no nosso quotidiano. O Homem enquanto ser ético, é um conjunto de relações: a relação a Deus, a relação ao seu próprio eu, a relação ao outro. Ora estas relações constitutivas exigem um permanente “ter de escolher” o que me faz pensar que a qualidade de vida não pode ser separada da liberdade humana, da liberdade de escolha que, em cada momento, consideramos poder trazer mais à nossa vida. A escolha e hierarquização dos valores coloca problemas importantes porque escolher bem, exige capacidade de discernir o que é melhor em cada momento para cada um. Coloca-se aqui o problema da educação. Kant escrevia: “o maior e mais difícil problema que se pode colocar ao ser humano é a educação pois o discernimento depende da educação, e esta, por seu turno, depende do discernimento (De Koninck, T., 2003:25).

Desde cedo me questioneei sobre a diferença dos homens no espaço e no tempo, se os homens se transformam de acordo com as sociedades, nesse caso a natureza humana não passa de uma matéria-prima maleável que só adquire forma por influência da cultura ou da história. Considero a educação como um dos instrumentos mais poderosos para realizar a modificação no homem, para que possa enfrentar a complexidade crescente, a rapidez das transformações e o imprevisível que caracterizam o nosso mundo. A minha ambição vai no sentido de que a ética deveria formar-se nos espíritos a partir da consciência de que o humano é ao mesmo tempo indivíduo, parte de uma sociedade e parte de uma espécie. Assim sendo, deveremos trabalhar para a humanização da humanidade, respeitar ao mesmo tempo, no próximo, a diferença e a identidade consigo próprio, desenvolver a ética da solidariedade, desenvolver a ética da compreensão e ensinar e ética do género humano.

1.2. À prática

A docência e o itinerário profissional

O grupo profissional mais numeroso no planeta, ou melhor, a mais velha profissão intelectual da humanidade que equivaleria à população de um dos 25 países mais povoados do mundo é constituído pelos professores. Não é a expressão quantitativa que impressiona, mas compreender que, sem função educativa não haveria garantia de continuação social; sem educadores, cada geração achar-se-ia devolvida aos primórdios do percurso civilizacional (Dewey,1916). Vejo os professores como uma enorme força de progresso e de desenvolvimento, como fazedores de futuro e desde logo prioritários numa qualquer sociedade ou de uma lúcida política pública.

Em consequência aprender e progredir, pressupôs um processo deliberativo, intencional, incorporado de uma reflexividade como atitude sistemática, levando-me à docência e assumindo-me como uma trabalhadora do conhecimento.

A diversidade de filtragens da minha experiência de vida são elementos construtivistas na minha identidade profissional e da forma como me relaciono com os outros e ainda na promoção da ação educativa. Concordo com Ferrarotti (1983:51) quando diz que:

“se nós somos, se cada indivíduo representa a reapropriação singular do universal social e histórico que o cerca, nós podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível duma praxis individual”.

Tenho consciência que a minha linearidade, sequencialidade e singularidade são aparentes, na medida em que a vida de cada um é um fluxo contínuo de atividade com finalidade, em interação com outras e com o mundo natural (Ibidem:100), levando a que cada vida esteja sujeita às variações que os outros e as circunstâncias introduzam.

De referir, que as experiências vivenciadas nas escolas foram pilares fundamentais, quer pela integração de novos atores significativos na teia de relações pessoais-profissionais, quer pela forma de redinamização do meu percurso profissional, tendo provocado um entusiasmo pela profissão.

Considerando também, o domínio das competências da organização e gestão escolar e tendo em conta a agenda atual da autonomia e gestão da escola, os tempos e espaços de formação podem dar importantes contributos para o desenvolvimento de atitudes críticas e participativas dos professores, enquanto profissionais. Como defende (Nóvoa,1999), a formação e os seus efeitos situam-se, portanto, entre a pessoa-professor e a organização-escola, pois são, em grande medida, os projetos e as situações participativas de trabalho que proporcionam as oportunidades de formação.

A minha profissão tem como principais objetivos proporcionar um processo de Educação/Formação para os valores indispensáveis à realização da personalidade do aluno, inculcar neste a autoconfiança necessária à solução dos seus problemas de aprendizagem e integração na família e na sociedade, incluindo no aspeto profissional, procurar através do diálogo e da participação ativa na escola o desenvolvimento no Educando de uma capacidade crítica que lhe permita fazer opções e construir alternativas, e ainda contribuir para a interiorização, por parte de todos os agentes, da cultura organizacional centrada nos valores e nos princípios do trabalho orientado para resultados e valorização dos diversos intervenientes.

A minha ambição é fazer da sala de aula o lugar de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do próximo, da escuta e do respeito pelas vozes minoritárias e desviantes...

1.3. O objeto de estudo

As questões e as inquietações

Como trabalhadora do conhecimento e propensa à educação permanente fui conduzida ao curso (Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes), ministrado nesta Universidade, que exigiu de mim uma atitude de constante questionamento e reflexão sobre a relação pedagógica estabelecida na avaliação do desempenho docente. A dimensão ética da relação pedagógica pressupõe que não se pense por alguém mas se pense com ele: não supõe que se induza um pensamento nem, ao contrário, que se fique parasitado no pensamento do outro. Ético será, então «entrar» no pensamento do outro sem ser intruso, mas sem pensar por ele. Então, talvez não faça sentido falar de ética da relação, pois não haverá ética da relação porque não há relação sem ética. A consciência ética profissional, adequadamente informada e formada, deveria tornar-se a regra imediata da decisão esclarecida e da intervenção profissional. Todavia, pode entrar em conflito, mais ou menos provisório, com as leis e as regras das Instituições em que todos estamos social e politicamente envolvidos e em que somos corresponsáveis.

De facto, senti os constrangimentos, as interpelações, os dilemas pessoais e profissionais gerados no âmbito dos processos avaliativos cujos protagonistas eram professores (colegas do curso) face às reformas. Mas é preciso indagar a que mudanças resistem e porquê e que outra mudança anunciam nessa resistência (Vieira, 2004). Senti que a avaliação era como um mecanismo de conformidade e reprodução, mais do que estratégias de transgressão e transformação. Os principais efeitos sentidos da avaliação eram unânimes com o que nos diz (Gil, 2009:53): fortalece as hierarquias e as relações de poder; sujeita o indivíduo a uma grelha geral de competências que faz dele “uma entidade comparável, homogeneizada por padrões que valem para todos”, ou seja, neutraliza a singularidade; legitima, através desses padrões, “o grau máximo de saber e de poder”, gerando no indivíduo sentimentos de

“inferioridade e de (im)poder face ao avaliador e à imagem ideal do avaliado”, e favorecendo, desse modo, lógicas de exclusão e auto condenação.

Considerando a escola uma organização viva capaz de escolher a sua forma de trabalhar própria, embora num quadro referencial nacional que tem de ser integrado nas opções do seu projeto/educativo/curricular, a sua gestão requer iniciativa e responsabilização, assim como a capacidade e o poder de avaliar (Roldão, 1998), fará todo o sentido que os órgãos de gestão intermédia, estruturas que representam a malha central da escola e que supervisionam as áreas do saber tenham uma ação eficiente e eficaz.

Não vejo a escola como uma instituição que arrastou consigo “o mito da mensuração dos valores” (Ilich, 1979) mas valorizo as aprendizagens enquanto recriações incomensuráveis. A avaliação educacional não deve ser transformada num sistema de regras de *expertise* e de regras periciais que transcendem a legitimidade, os saberes e as capacidades dos atores escolares. Um sistema de avaliação exige uma convergência sistémica, integrando nele as unidades a ser avaliadas, para que se possa transitar da convergência negativa para a divergência competitiva e diferenciadora. Competir para progredir é um princípio incontornável na educação.

Neste contexto, durante o curso, como desafio e suporte de um trabalho, apresentei à Direção da minha escola (Externato Santa Clara) uma proposta de criação de uma cultura de avaliação/supervisão. Esta proposta de supervisão/avaliação estará em permanente reconstrução, tendo em conta as necessidades, a auto formação e a mudança de posicionamento e representa neste momento, a possibilidade de reflexividade ética por excelência, dado exigir uma racionalidade prudencial, regulada por valores de equidade e justiça.

No trabalho efetuado perspetivei a avaliação como um processo de transformação e de emancipação, exigindo atores

“capazes de analisar a situação na qual se encontram e as suas contradições, de identificar a sua margem de manobra, de suportar determinados conflitos e determinadas incertezas, de correr riscos calculados” (Perrenoud,1997:163).

Será possível como propõem Alves e Machado (2010; 8), que “avaliar signifique ser sujeito e não sujeitar-se”? Será possível assumir uma posição “sistémica” e de “reconhecimento” que contrarie uma atitude de “controlo” e “desprezo” como nos diz De Ketele (2010)?

Avaliar as (próprias) teorias e práticas profissionais significa reviver o passado, numa tentativa de construir o presente pela projeção de um futuro que se deseja melhorado, à luz de um acervo conceptual e experiencial constantemente confirmado (todavia revisto). O percurso que se traça apenas vem reafirmar muito do que já se conhece – da impossibilidade do conhecimento abrangente, sincrético, totalitário, que tudo abarca e tudo desvenda. Então porquê fazê-lo? Porque o futuro previsível aponta para uma crescente intervenção das escolas como centros educativos, com capacidade de decisão que se tem de colocar a natureza da atividade dos docentes e as competências que lhes correspondem (Alarcão, 1998; Perrenoud,1997).

Tem-se vindo a desenhar, no plano da investigação educacional e no plano das políticas educativas internacionais, estudos e recomendações que indiciam a necessidade de gerir a escola e a sua atividade de forma contextualizada, com maior protagonismo dos seus docentes, com melhor articulação com as comunidades a que presta serviço - afinal a escola gerida numa lógica de projeto, com visão estratégica própria. (OECD, 1994; 1999; Comissão Europeia, 1995; Unesco, 1996)

A avaliação institucional decorre, 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. Isabel Alarcão, partindo do conceito de “professor reflexivo”, utiliza a expressão “escola reflexiva”, definindo-a como

“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000:13).

Estas características fazem da escola uma instituição curricularmente inteligente, isto é, uma organização que aprende e que “facilita a aprendizagem de todos os seus membros e continuamente se transforma a si própria” (Batanaz Palomares, 1998: 498).

Conceber a escola como uma organização formal específica, dotada de autonomia relativa e de “atores” que pensam, mesmo que não tenham todos os dados; que têm intenções, mesmo que não atinjam sempre, longe disso, os seus fins; que são capazes de escolher, nem que seja intuitivamente; e que podem ajustar-se inteligentemente a uma situação, ou pelo menos à cognição (percepção) que dela têm e desenvolver a sua ação em consequência (Friedberg, 1995:199), possuindo uma entidade na qual todos investem e se reconhecem e, por último, com capacidade para interpretar (adaptando-as) e produzir regras de acordo com o contexto em que se insere, tem-se vindo a constituir como uma tarefa ciclópica.

II Parte

Enquadramento teórico

1. Das correntes teóricas à ética prática

Partindo do pressuposto que o ser humano é construção e tem necessidade de encontrar coerência em todos os princípios, começo por perspetivar modelos de ética.

A escolha dos autores obedeceu a uma perspetiva diacrónica. A atualidade e pertinência das posições assumidas, com a necessária interpretação e adaptação às vivências atuais, proporcionam um espaço alargado de reflexão e compreensão do agir humano.

No primeiro modelo, subjaz o pensamento aristotélico. Verificaremos que o «homem tende por natureza para a felicidade» (Cresson,1988: 36) é um ser virtuoso e sociável. O bem é considerado como algo que é perseguido, não num plano transcendente, mas «consistirá na “obra” que lhe é peculiar, isto é, na obra que ele e só ele sabe levar a cabo» (Reale,1974: 85).

No segundo modelo baseado na obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” de Kant, pretendo realçar o princípio supremo da moralidade que este filósofo visa fixar. A vontade, o querer são fundamentais, constatando-se a intervenção da razão, o homem age por dever, não se sentindo constrangido, porque a autonomia da vontade exige liberdade.

O terceiro modelo, busca a perfeição de Paul Ricoeur sobre ética. O *outro* é companheiro de viagem do eu, porque sempre presente e também sempre o outro, almejando o «poder das palavras» (Horsle, K.,2002: 63), materializadas num corpo. O meu propósito será a articulação das três componentes axiológicas da *visée* ética: uma vida boa, de uns com os outros, em instituições justas.

Mas, os tempos que se aproximam afiguram-se como tempos de grande evolução e de grande questionamento para a humanidade. A economia, o direito, a ecologia e principalmente a educação estão em constante mudança. Os problemas colocados por estas ciências são fundamentais para o Homem. É notório, no próprio dia a dia, a grande transformação que a técnica impôs no quotidiano dos homens. Nós próprios não conseguimos ficar imunes à técnica, com todas as qualidades e defeitos que ela encerra.

A sociedade evoluiu mais nestes últimos anos do que até então. A partir da revolução industrial do século XIX, o progresso foi tão rápido que todos os milhares de anos que o precederam quase podem ser «arquivados nalguma estante», sendo certo que o progresso resulta da evolução.

A técnica está quase a não ter limites ao seu desenvolvimento e à sua progressão.

O nosso tempo, cuja essência é a técnica, levou ao cume a coisificação do humano, ou seja, está a concluir a história o esquecimento do ser (Borges, 1985: 52).

Com a transformação e a evolução em tudo o que o Homem coloca a mão corre-se o risco de esquecer que tudo parte do homem e deve ter como objeto o homem no seu melhor.

A Era do Vazio de Gilles Lipovetsky (1989), debate este problema, considerando que esta época de modernidade tem de ser constantemente vigiada e ser questionada nos seus aspetos mais elementares, que são também os mais importantes para o Homem.

As pessoas, em geral, sofrem de um real vazio ético e de falta de sentido, mesmo que desfrutem de real poder material, científico, político, social e até religioso (Domingues, 2003: 82).

Não podemos dizer que vamos entrar numa nova era, era pós-moderna, porque ainda não cremos que a modernidade tenha chegado ao fim do seu ciclo.

A modernidade não chegou ao seu fim, nem por velhice, nem por assassinato, nem mesmo por cumprimento pleno de si mesma. De facto, hoje não nos é possível, sem graves consequências para a Humanidade, abandonar, pura e simplesmente, as consequências que ela levou a cabo e que a constituem, mantendo-a viva; mas também não nos é possível, pela mesma razão, manter a referência a essa mesma modernidade, sem a re-atravessar e sem re-pensar as suas bases, isto é, sem re-ver os seus princípios e os seus fracassos, no sentido de re-impulsionar o seu projeto inacabado (Duque,1999:183).

A modernidade encerra dentro de si várias concepções que promovem algumas dificuldades ao seu entendimento. Ligada à sociedade e ao seu desenvolvimento socioeconómico, com uma grande industrialização e bem-estar, são algumas das características desta concepção. Outra, será a filosófica-científica, onde a racionalidade e o progresso estão intimamente ligados. Além destas, a estético-cultural, ligada ao progresso criativo do indivíduo.

Não se torna fácil fazer uma separação entre estas concepções, mas consegue-se perceber, que a que levanta mais interrogações ao Homem é a modernidade no seu sentido filosófico-científico. Nesta perspetiva, estão centradas todas as grandes descobertas e todas as grandes interrogações.

1.1. Ética Aristotélica

Também Aristóteles se ocupou daquilo que o Homem pretende, pois nem sempre é tarefa fácil discernir o certo e o menos certo.

As atividades do Homem são muitas para Aristóteles. Segundo a perspectiva teleológica, age com vista a um determinado fim supremo, um Bem que é desejado por si próprio. O fim último será o Bem supremo, aquele do qual dependem todos os outros, isto é, a felicidade, pois como refere Aristóteles, «é evidente que a felicidade pertence à classe das coisas primordiais e finais» (Aristotele,1928:22)

De acordo com a linha do pensamento aristotélico, o homem virtuoso cuida a sua alma e a felicidade é o próprio trabalho da alma, pois, «por virtude humana pretendemos significar não o que diz respeito ao corpo humano mas à sua alma; por isso, chamamos Felicidade ao trabalho da Alma» (Ibidem: 23).

A virtude pode ser de duas espécies: moral e intelectual, surgindo a primeira a partir do costume e a segunda a partir do tempo e da experiência «a virtude humana (...) necessita de experiência e tempo; ao passo que a Moral provém do costume». As virtudes surgem no Homem, quase como sendo inatas, uma disposição e tornam-se perfeitas pela influência do costume: «As virtudes então não surgem em nós nem pela natureza nem obstante a Natureza, mas nós somos dotados pela Natureza com a capacidade para as receber e vamo-nos aperfeiçoando nessas mesmas virtudes pelo costume» (Ibidem: 26).

O Homem só poderá alcançar a felicidade se for virtuoso, se levar uma vida de virtude. A virtude aristotélica pressupõe uma dupla significação: qualidades necessárias à essência e qualidades necessárias à realização de uma vida plena e conseguida. A virtude é o reflexo da própria atividade do Homem e, como tal, impregnada pelo costume, é a própria felicidade que, ascendendo ao seu ponto máximo, é a teórica, a qual culmina na sabedoria. A vida teórica é aquela que transcende o próprio Homem e tudo o que sente, sofre, pensa ou age, deve ser potenciado para a perfeição, numa projeção divina. A felicidade é algo autossuficiente porque se deve bastar a si mesma, e para Aristóteles, esta deve ser uma atividade virtuosa habitual e não pontual. «Os homens tornam-se construtores (...) construindo; fazendo ações justas tornamo-nos justos» (Ibidem:27).

O hábito reveste-se, para Aristóteles, de uma grande importância, como sendo uma prática e uma repetição da ação, que foi expressamente refletida e escolhida «consiste (...) *en la actividade conforme a la vertu*» e «*para que mezca realmente el nombre de felicidad ha de manifestarse durante una vida entera*»¹ (Copleston, F., 1986:334).

Reiterando a ideia anteriormente avançada, a virtude não poderá ser uma paixão nem uma faculdade, mas uma disposição. Todavia, não podemos considerar que todas as disposições são virtudes. Para que possamos falar em virtude, aquele que age, deverá encontrar-se em uma certa disposição: deve saber o que faz, escolher livremente o ato, tendo como objetivo último o próprio ato e deverá executá-lo com um espírito determinado e inabalável. O trabalho do Homem ou qualquer um dos seus atos será sempre perfeito: «a excelência no Homem, isto é, a Virtude, tem de ser um estado através do qual o Homem se torna bom e através do qual realizará melhor o seu próprio trabalho» (Aristóteles, 1928:34), porque: «a virtude não é “um estado apto para o exercício de escolhas deliberadas, sendo de certo modo, determinadas pela razão, e como um homem de sabedoria prática determinaria”» (Ibidem: 36).

E o Homem como ser pensante, poderá através dos bens exteriores, facilitar a vida virtuosa ou torná-la mais difícil. Uma escolha virtuosa implica escolher determinados meios para atingir a felicidade. Para tal, utiliza as duas virtudes essenciais: a parte racional da alma (intelectiva ou racional – dianoética) e a parte apetitiva que, embora carecendo da razão, determina os bons costumes (*ethos-mos*) e estamos perante a virtude moral, ética. Uma escolha correta é algo que o Homem deve fazer, porque o Homem tem obrigação de deliberar, já que se pressupõe que seja possuidor de uma vontade perfeita, como afirma Aristóteles: «A Escolha Moral parece ser uma daquelas coisas que estão em nosso próprio poder» (Ibidem: 50);

¹ Trad. «consiste na atividade conforme a virtude e para que preencha realmente o homem de felicidade

«A Escolha Moral deve ser “um apreender depois de termos algo em nosso poder, em consequência da Deliberação: “porque depois de termos deliberado decidimos, e então interiorizar-se-á o que poderá ser apreendido pela Vontade de acordo com o resultado da nossa deliberação» (Ibidem: 53).

A virtude moral consistiria na possibilidade de escolher o justo meio, do mesmo modo que um sábio faria a escolha certa. O justo meio implica o uso adequado de outras virtudes éticas (apresentadas apenas algumas a título de exemplo): a coragem, «que é o justo meio entre a sabedoria e a temeridade» (Abbagnano, 1969: 286) a temperança «que é o justo meio entre a intemperança e a insensibilidade» (Ibidem: 286); a liberalidade «que é o justo meio entre a avareza e a prodigalidade» (Ibidem: 286); a magnanimidade, «que é o justo meio entre a vaidade e a humildade» (Ibidem: 286); a benignidade, «que é o justo meio entre a irascibilidade e a indolência» (Ibidem: 286).

Para Aristóteles a justiça moral «é um estado tal que em consequência os homens terão a capacidade para fazer o que é justo, e realmente fazem-no e desejam-no» (The Nicomachean Ethics, 1928: 101).

O Homem que respeita a justiça, ou seja, todas as leis, é um Homem virtuoso. Podemos encontrar em Aristóteles três tipos de justiça: distributiva, comutativa e reparatória ou de retificação. A distributiva permite a distribuição proporcional aos méritos de cada pessoa. A comutativa preside às relações comerciais. A reparatória ou de retificação trata dos contratos e tem um sentido corretivo: estabelece um equilíbrio entre os contratantes.

Efetivamente, Aristóteles trata da moral nas três éticas. Consoante a sua doutrina metafísica fundamental, todo o ser tende necessariamente à realização da sua natureza, a atualização plena da sua forma: e nisto está o seu fim, o seu bem, a sua felicidade e, por consequência, a sua lei. Sendo a razão a essência que caracteriza o Homem, este realiza a sua natureza vivendo racionalmente e

sendo disto, consciente. Deste modo, consegue o Homem a felicidade e a virtude, isto é, consegue a primeira mediante a segunda, que é precisamente uma atividade conforme a razão, quer dizer, uma atividade que pressupõe o conhecimento racional. Por conseguinte, o fim do Homem é a felicidade, a que é necessária a virtude, e esta é necessária a razão. O racionalismo é, portanto, a característica fundamental da moral aristotélica, dado ser a virtude ação consciente segundo a razão, que exige o conhecimento absoluto, metafísico, da natureza e do universo, a qual e na qual o Homem deve apelar. A virtude ética não é, pois, razão pura, mas uma aplicação da razão, não é unicamente ciência, mas uma ação com consciência.

Uma doutrina aristotélica a respeito da virtude é aquela pela qual a virtude é precisamente concebida como um justo meio entre dois extremos, isto é, entre duas paixões opostas: porquanto o sentido poderia esmagar a razão ou não lhe dar forças suficientes. A doutrina aristotélica da virtude, concebida como hábito racional, tem maior valor do que as outras doutrinas que dizem respeito à virtude. Se a virtude é fundamentalmente uma atividade segundo a razão, mais precisamente ela é um hábito segundo a razão, um costume moral, uma disposição constante, reta da vontade, isto é, a virtude não é inata, como não é inata a consciência; mas adquire-se mediante a prática, a ação e, uma vez adquirida, esta, torna-se quase como uma segunda natureza e torna-se de fácil execução.

Como já referido, Aristóteles distingue duas categorias fundamentais de virtude: as éticas, que constituem propriamente o objeto da moral e as dianoéticas. É uma distinção e hierarquia que têm uma importância essencial em relação a toda a Filosofia e especialmente à moral. As virtudes intelectuais, teoréticas, contemplativas são superiores às virtudes éticas, práticas ativas. Noutras palavras, Aristóteles sustenta o primado do conhecimento, do intelecto, da filosofia, sobre a ação, a vontade, a política.

1.2. A perspetiva moral Kantiana

Kant, com a publicação da *Metafísica dos Costumes* (1785) estabelece criticamente os princípios sintéticos *a priori* da razão prática; pretende «a busca e fixação do princípio supremo da moralidade» (Quintela, P., 2002: 19), através da razão, isto é, justificar e legitimar a conduta moral. Trata-se de uma breve e eloquente apresentação do sistema moral kantiano.

Kant não pretende criar a moral porque ela já existe, o seu objetivo foi dar-lhe uma fundamentação. Pretende analisar quais as condições universais que regem o agir ético, quais os princípios que garantem o valor moral das ações e que dignidade será a do homem.

Kant parte da noção comumente aceite de moralidade e determina o seu princípio supremo, que se encontra no próprio homem, isto é, um princípio puro, um proto princípio anterior e independente de qualquer princípio empírico, o qual determina a vontade e o agir humanos. A razão subordina todo o ser e exerce o seu *ius imperium* em todo o agir.

Na moral, o ponto de partida de Kant é o de que o único bem irrestrito é uma vontade boa. Talento, carácter, autodomínio e fortuna podem ser usados para alcançar maus fins, até mesmo a felicidade pode corromper. O que constitui o bem, de uma vontade boa, não é o que esta alcança; a vontade boa, é um bem em si mesma e por si mesma. Não foi para procurar a felicidade que os seres humanos foram dotados de vontade, a razão foi-nos dada para originar uma vontade boa, não enquanto meio para outro fim qualquer, mas boa em si.

A vontade boa é o mais elevado bem e a condição de possibilidade de todos os outros bens, incluindo a felicidade. Temos de investigar o conceito de dever para responder à questão que faz, pois, pode uma vontade ser boa em si mesma? Agir por dever é exhibir uma vontade boa face à diversidade. Mas temos de distinguir entre agir de acordo com o dever e agir por dever.

Kant considera que o homem possui dons e aptidões naturais e demais qualidades que são boas, mas não totalmente, pois podem ser usadas para o

mal. Segundo este filósofo, apenas da boa vontade não poderá o Homem fazer um mau uso. Só o querer é bom por si e em si mesmo, incondicionalmente, sendo então um princípio. É este princípio que deve autodeterminar a conduta humana; o valor moral do querer não resulta da satisfação de um determinado fim, nem pretende ter uma utilidade. Não são os resultados dos atos que interessam, mas o querer daquele que age, a sua intencionalidade volitiva: «A boa vontade não é boa por aquilo que promove na realidade, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma» (Ibidem: 23).

É, portanto, o princípio do querer que torna a vontade boa e a razão intervém para acionar uma vontade boa em si mesmo.

O Homem quer ser feliz, a felicidade é um princípio determinante na vontade; só que a felicidade é algo de subjetivo, não podendo ser o princípio objetivo e universal válido para o querer de todo o ser no universo.

Kant considera que se a felicidade fosse a finalidade da natureza, o instinto teria uma melhor *performance*. Deste modo, a razão é o «bem supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda a aspiração de felicidade» (Ibidem: 26). Kant abandona a condição eudemonista da moral e faz depender o valor moral da conduta humana do respeito da lei moral. Considerando o respeito, este não se interrogaria numa moral racional, já que esta exclui o sentimento como impulsionador da vontade. No entanto, embora o respeito seja um sentimento, ele produz-se na própria razão, havendo uma subordinação consciente da vontade à lei racional.

Kant pretende demonstrar que o que é verdadeiramente moral é a ação determinada pela lei moral e que algumas das ações seguindo os ditames instituídos do dever, não são realizados por dever; deste modo, distingue legalidade de moralidade.

Efetivamente poderão praticar-se determinadas ações que respeitam as regras tacitamente que o dever impõe, mas que são feitas por interesse ou inclinação.

O exemplo sobejamente conhecido é o do comerciante que atende cortesmente os seus clientes e não especula em relação aos preços. Nesta situação, segundo Kant, o comerciante não agiu apenas por dever, mas para manter a sua postura em conformidade com a lei, numa «intenção egoísta» (Ibidem: 27). A moralidade em Kant exige que se atue exclusivamente por respeito à lei moral, por dever. Contrariamente, se alguém se esforça por se manter vivo, desejando a morte, não apenas por uma inclinação, mas porque tem a noção de dever, estamos perante uma situação em que o respeito pela lei determina a sua atitude e, neste caso, a sua ação terá um valor moral. Segundo Kant, agir moralmente é agir apenas determinado pelo sentimento de respeito que a lei moral nos impõe, apesar de admitir que existem inclinações, interesses e hábitos bons que facilitam o cumprimento do dever.

O conceito de dever traduz-se através do conteúdo de uma boa vontade, o qual se define através de três proposições: - só uma ação praticada por dever tem um valor moral; - o valor moral encontra-se na essência do querer, na vontade e não resulta do propósito que com ela se pretende atingir, nem do efeito exterior que produz. São os desejos, os hábitos, as paixões, enfim, tudo aquilo que é estranho à essência do nosso querer, que cria em nós a experiência do dever ou da obrigação moral. Só a ação determinada por esse princípio puro do querer, liberto de quaisquer pressões, é verdadeiramente praticada por dever; - «a necessidade de uma ação por respeito à lei.» (Ibidem: 31) e, por isso, uma ação realizada por dever, deve eliminar totalmente a influência de qualquer inclinação natural ou qualquer outro princípio material (querer ser feliz; querer ser admirado; querer um bom nome; etc.) e realizar-se somente por respeito a esta lei da razão que ordena incondicionalmente, traduzindo-se por esta ordem incondicional da vontade – lei objetiva ou prática ou mandamento – e, subjetivamente por um sentimento – o puro respeito por esse normativo prático. Podemos concluir que na perspetiva kantiana a legalidade ou a conformidade com o dever e moralidade são conceitos diferentes: o agir legal não se enforma no agir moral; aquele que age moralmente deverá fazê-lo por respeito à lei

moral, isto é, por dever; o agir por dever implica que o desinteresse seja o móbil da ação, já que só este ato é moralmente bom. A ação que pressupõe determinadas inclinações (estranhas à lei moral), não é uma ação moral, não é um agir moral. A formulação Kantiana aparece estabelecida no seguinte imperativo categórico: «Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal» (Ibidem: 59).

«Que aconteceria se a minha máxima se transformasse em lei universal?» (Ibidem: 60) questiona Kant, se fosse lícito ao homem fazer uma promessa, apenas para sair de uma situação penosa, quando sabe que nunca irá cumprir e vê-la tornar-se lei universal (tanto para ele como para os outros), Kant afirma: «a universalidade de uma lei que permitisse a cada homem que se julgasse em apuros prometer o que lhe viesse à ideia com a intenção de o não cumprir, tornaria impossível a própria promessa e a finalidade que com ela pudesse ter em vista» (Ibidem: 61). Constata-se facilmente que se pode optar pela mentira, mas não se pode querer que esta adquira o estatuto de lei universal.

O Homem como ser racional, possui uma vontade. Esta é a faculdade de agir segundo princípios, representações; as leis são princípios imanentes à razão prática, objetivos e válidos para a determinação de todos os seres racionais em geral; as máximas são as regras ou os princípios subjetivos que determinam a vontade para um sujeito particular. A razão prática determina a vontade subjetivamente.

A vontade perfeita seria determinada toda e unicamente pela razão; contudo, o ser humano é um binómio de forças em potência. Entre a razão e as inclinações (sensibilidades diversas – o amor, o agradável, a felicidade ...) surgem tensões. A vontade nem sempre se mantém fiel à razão e por isso tem de ser constrangida pelas leis da razão prática para que a determinação seja necessária e objetiva, isto é, são necessários mandamentos, imperativos (fórmulas que exprimem a relação entre as leis objetivas do querer em geral e as imperfeições subjetivas de um qualquer ser racional).

«Todos os imperativos se exprimem pelo verbo dever e mostram assim a relação de uma lei objetiva da razão para uma vontade que segundo a sua constituição subjetiva não é necessariamente determinada (uma obrigação).» (Ibidem: 48).

Kant distingue imperativos hipotéticos de imperativos categóricos. Convém apenas e tendo em conta o propósito deste trabalho, clarificar o que se entende por imperativo categórico: um mandamento ou lei absoluta, necessária que não é limitada por nenhuma condição, que apresenta a ação como objetivamente necessária por si mesma, boa em si. O imperativo categórico é possível porque o Homem é pertença de dois mundos, submetendo-o a uma dupla legislação, o que vai espartilhá-lo e dividi-lo. Deste modo, no Homem a razão deverá sobrepor-se à sua natureza fenoménica e sensível e as leis da razão deverão ser um imperativo categórico, e apenas o agir segundo esta lei deverá ser para ele o dever. Esta formulação geral permite a dedução de princípios subjetivos do querer, os quais regularão a ação moral e se podem explicitar do seguinte modo: «Age de tal maneira que uses a Humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca como meio». (Ibidem: 69).

O Homem tem de agir de tal modo que «toda a vontade humana seria uma vontade legisladora universal por meio de todas as suas máximas». (Ibidem: 74)

O Homem é um ser fraco e em potência para se esquivar às suas responsabilidades – abrimos exceções como forma de desculpabilização, quando infringimos a lei moral para satisfazer uma inclinação; o ser humano é um fim objetivo que, por ser um fim em si, tem valor universal e absoluto – o próprio homem, o qual não pode nem deve ser tornado numa mera “coisa”; constatamos também o emergir da autonomia da vontade: «que outra coisa pode ser, pois, a liberdade da vontade senão autonomia (...) de ser lei para si mesma? (...); assim, pois, vontade livre e vontade submetida a leis morais são

uma e a mesma coisa» (Ibidem: 94). A vontade é a própria razão, e a faculdade de escolher só aquilo que a razão reconhece como bem.

A autonomia da vontade exige liberdade, isto é, a sujeição da razão unicamente aos seus próprios princípios. Sem liberdade a obrigação não tem sentido, porque é imposição. O dever é a necessidade de uma ação em respeito pela lei, logo, é submissão da vontade a si mesmo (autonomia), num homem que tem a possibilidade de não obedecer à lei, se assim o entender, usando a faculdade do livre arbítrio.

A lei moral impõe à vontade o dever de promover o Bem; este supõe o acordo perfeito da vontade com a lei moral. A virtude é o bem supremo que traduz a conformidade da vontade com a lei moral; é a aceitação do dever que nos faz merecedores da felicidade, isto é, temos direito à felicidade se cumprirmos o dever.

Se a razão indica e impõe ao Homem o caminho para a virtude (concordância perfeita e total da nossa vontade com a lei moral, mas que é inatingível) então o aspirar à virtude exige um tempo ilimitado, a imortalidade da alma e a existência do Transcendente, fazendo-se um percurso sublime, tentando alcançar a perfeição máxima, extrema, a santidade.

Kant preocupou-se em criar uma ética da natureza a priori, fundada unicamente na razão, isto é, numa ordem não empírica e comum ao género humano. Contudo, o princípio categórico universal e incondicional que Kant nos legou apresenta-se, indiscutivelmente com um carácter prático, porém de essência formal, quer dizer, em rigor prescinde de exprimir o conteúdo concreto das ações, pois nada afirma acerca do que se há de fazer, apenas nos advertindo como se há de proceder.

Com efeito, a obrigatoriedade moral ou dever não pode deixar como elemento fundamental todo o conjunto de circunstâncias ou condições em que um facto se realiza ou é permitido que se realize, não obstante manter o seu carácter de guia para a ação.

De facto, a ética kantiana, baseada na necessidade de agir segundo o respeito absoluto pela lei moral que a razão enuncia como “eu devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal”, indica-nos um critério para determinar a validade das normas, pleno de sentido universal, mas não presta a devida atenção aos valores que orientam a conduta e aos que nos permitem julgar as suas consequências e assim resulta insuficiente para fundamentar a moralidade das ações humanas.

Ao delinear os requisitos essenciais de que se deve revestir um critério de moralidade firme, demo-nos conta de que terá de ser suscetível de aplicação universal e ajustável a cada situação particular, pois somente assim poderá estabelecer a base para uma filosofia moral enraizada na vida e ao mesmo tempo apta a determinar-lhe um rumo valioso. Ora, o nível ético de qualquer vida humana revela-se-nos através dos valores que os indivíduos escolhem como padrões para os seus comportamentos.

Efetivamente, o plano moral encontra-se inserido numa mais ampla área, isto é, na vida, e não fará qualquer sentido afastá-lo da quase sempre dramática experiência humana. Nesta medida, é importante pensar de que forma se torna possível a cada indivíduo ajustar os fins supremos que a sua consciência moral inventou à facticidade da existência, caso contrário, a busca de um critério de moralidade não passará de uma atitude, porventura plena de virtuosismo e requinte, mas destinada ao fracasso, dada a impossibilidade da sua exequibilidade.

1.3. Visar o bem (...) em instituições justas - Paul Ricoeur

Atualmente e a anos-luz de distância da perspectiva de Aristóteles, de Kant ou talvez a temporalidade não seja tão evidente, Paul Ricoeur distingue ética de moral.

A ética é entendida como um percurso de vida, pleno de boas ações, «a *visée* de uma vida realizada» Ricoeur, P.,1990: 200), enquanto a moral se caracteriza pela obediência a um normativo, isto é, «a articulação desta *visée* através de normas caracterizadas por sua vez pela pretensão à universalidade e por um efeito de constrangimento» (Ibidem: 200).

Enquanto *visée* ética pressupõe um *back-ground* aristotélico, caracterizando-se por uma perspectiva teleológica; a norma apresenta pressupostos kantianos, sendo a moral definida pelo seu carácter de obrigatoriedade, marcadamente deontológico. Estabelece o primado da ética sobre a moral, encontrando para a norma (moral) o seu justo lugar, mas não sendo ela o último reduto, isto é, «Então estabelece-se entre as duas heranças uma relação de subordinação e de complementaridade: se a ética envolve a moral, ela não menospreza o seu papel e uma prioridade indispensável. O movimento é por sua vez progressivo e circular: a ética reenvia a moral para um mundo onde a concordância sobre os fins não é concebível, mas a ética designa simultaneamente uma *visée* sem a qual a moral não teria mais qualquer sentido» (Mongin, O.,1998:180).

A *visée* ética compreende o Homem como um processo em construção, um devir em construção, sendo uma vida boa, de uns com os outros em instituições justas. A vida perfeita, no sentir de Paul Ricoeur, é o fim último da sua ação. Tal como ensinou Aristóteles, a praxis é o elemento fundamental para a construção da vida boa. Só agindo pode o Homem construir algo. Para obter uma vida boa, de uns com os outros, em instituições justas, é fundamental que o Homem decida e use da prudência, tal como foi assinalado por Aristóteles.

Segundo Paul Ricoeur, o que é inerente ao

«homem sensato é ser capaz de deliberar corretamente sobre o que é bom e vantajoso para ele próprio, não apenas sobre um único ponto, mas de um modo geral, sobre a espécie de coisas que conduzem a uma vida feliz.» Ricoeur,P.,1990: 205).

E ele só delibera corretamente se usar a razão. A vida boa é o conjunto de ideias e sonhos que o homem pretende atingir, é, no dizer de Paul Ricoeur, «esse tempo perdido e este tempo encontrado» (Ibidem: 210). Mas a praxis humana não é feita nunca num só sentido unívoco: há uma simbiose entre *phronesis* (prudência) e *phronimos* (caminho). Podemos mesmo dizer que entre prudência, deliberação e praxis se desenvolve um círculo de constante indecisão, razão, interpretação, em que todos os patamares são colocados em interação com vista a atingir o fim último da ação – uma vida boa. O Homem interpreta a realidade e interpreta-se, daí advindo a estima de si – *l'estime de soi*, no sentido de Paul Ricoeur. A estima que cada homem possui em si torna-se um momento de reflexão, sobre o seu agir responsável, fazendo escolhas, opções, provocando espaços temporais de interiorização: «Se o ser está espoliado, a ontologia despedaçada, o sujeito apenas tem a tarefa de se reapropriar do seu ser “perdido”, interpretando os seus atos, os seus fins e as suas obras» (Mongin, O.:65). Para tal é necessária uma sabedoria prática, a qual lhe permitirá ajuizar corretamente: «Ele valoriza [...] uma argumentação que ligue uma sabedoria prática a uma vida responsável» (Ibidem:76). A solicitude age sobre o Homem como elemento chave que lhe vai permitir abertura ao outro, não ficando enquistado no seu eu reflexivo.

Poderíamos colocar o esquema da comunicação àquele que é o outro, o qual abriga um eu: ele (o eu na terminologia de Paul Ricoeur *le soi*) «Tanto aparece como sujeito da enunciação e se afirma no normativo, como é comparado ao sujeito contextualizado e se diz no acusativo» (Leão, P.; Melo, A. 2002,: 139). A maximização desta relação biunívoca apenas se encontra na amizade, não implicando contudo uma situação de paridade. A desigualdade poderá ser superada pela compaixão, na medida em que aquele que se dá usufrui ainda mais do que aquele que recebe, exatamente porque se despoja com toda a autonomia.

Mas o outro que também é eu, não é apenas um ente isolado, podendo materializar-se em instituições. O outro deixa apenas de ser aquele que temos

à nossa frente e passa a ser um outro *cada um*, sendo-lhe atribuída a sua quota-parte, num sistema social de justiça distributiva.

Paul Ricoeur considera ser necessário passar do plano ético para o moral por causa da violência, tendo visto no imperativo categórico kantiano uma forma de exploração do Homem em todos os sentidos, quando o homem é assinalado como um fim. Há uma interação social que raramente é entre iguais, havendo um diferendo de vontades, sobrepondo-se uma vontade à outra. A moral «é a figura que reveste a solicitude face à violência e à ameaça de violência. A todas as figuras do mal, da violência responde a interdição moral» (Mongin, O.,1998:100).

A moral é, então, uma exigência da violência ou da sua ameaça para que o Homem possa perseguir uma vida boa, mas só através da racionalidade o ser humano poderá estabelecer critérios para orientar o seu agir. Ricoeur considera a «primazia do bem (isto é, da ética, do bem-viver), mas o mal e a violência exigem a passagem a uma conceção moral» (Ibidem: 101). Face à violência, o ser humano poderá colocar as interdições necessárias, atuando como um ser reflexivo e autónomo, como Homem em permanente devir, sempre em simbiose com o Mundo.

Admitindo que é a vontade humana que determina a qualidade moral da ação, justificando que ela seja praticada por respeito ao dever e não apenas em conformidade com o dever, coloco a seguinte questão: como será a «performance» sem ética e como medir a mesma em termos éticos.

2. Ética e performance

Porquê esta emergência de performance nas nossas sociedades e no interior das sociedades, nas diferentes instituições e em particular nas instituições educativas?

Qualquer professor se confronta com dois objetivos: performance/eficácia – serviço público/igualdade de oportunidades.

Fala-se muito de performance, de resultados, de eficácia e de eficiência. Como conciliar os valores em que acreditamos, que tentamos promover que incluem valores de igualdade de oportunidades de todos?

Esta lógica de performance está ligada ao sistema, o seu objeto tem evoluído dado que primeiro era considerada a performance dos alunos e passou-se à performance do estabelecimento de ensino. Ora a maior parte do tempo dos professores é passado a avaliar a performance dos alunos. As notas que lhe atribuímos são verdadeiramente uma indicação da sua performance? O que medimos através das notas? Como medimos?

Porque resistem os professores à avaliação das performances do estabelecimento de ensino ou do sistema educativo? Como compreender as fontes desta emergência da performance, da obrigação de resultados nos sistemas educativos?

Como primeira fonte, poderemos falar da exigência ligada à mundialização, à competição internacional e em particular à construção da Europa. A competição económica internacional implica um alto nível de educação, logo os estabelecimentos e os sistemas educativos devem ter mais performance. Daí as políticas conduzidas pelos países e até pela União Europeia. Nós sabemos que os seus objetivos se aplicam a todos os estados membros, o que significa que os instrumentos de avaliação serão aplicados tendo em conta o acompanhamento das suas políticas.

Quando se pede a um diretor de um estabelecimento de ensino o diagnóstico do seu estabelecimento, pretende-se estabelecer regras e mais tarde, ver a sua capacidade de resposta aos objetivos fixados, isto é, falamos de uma lógica de resultados. A um professor é pedido não só que conheça as matérias que

leciona mas também que saiba comunicar e trabalhar coletivamente na sua escola.

Como segunda fonte, apontamos a vontade de reforma do estado, através de políticas chamadas *new public management*, isto é, uma nova maneira de trabalhar nos serviços públicos e na administração.

A terceira fonte desta exigência de resultados, tem a ver com a contração financeira, o que significa que se insiste sobre a eficácia e o custo, para conseguir obter a melhor eficiência possível.

Será que a cultura da performance contradiz os objetivos da educação, contradiz os objetivos éticos e morais?

A metodologia da avaliação, os indicadores da performance podem ser e devem ser discutidos. Nós devemos ter elementos sobre o julgamento que nós próprios fazemos sobre os instrumentos. Nós estamos muito longe de poder julgar e avaliar todas as performances do sistema educativo. Relembro aqui a avaliação dos alunos por comparação. Será, como já afirmei, que as notas nos dão verdadeiramente uma avaliação do aluno? Poderemos reduzir a educação a números? Será que uma tendência tecnocrática nos permite aproximar da verdade e dar-nos soluções? Parece-me que a educação não se poderá reduzir a uma bateria de indicadores. Como medir por exemplo em números uma cultura humanista, uma competência social e cívica? E uma competência de autonomia e de espírito de iniciativa? Não temos com certeza instrumentos suficientes para o fazer. Não há dúvida que é muito difícil de o fazer, e ao tentar fazê-lo será através dos nossos hábitos e instrumentos tradicionais. Não podemos nem devemos esquecer que nas competências estão implícitos os conhecimentos exigidos, as capacidades e as atitudes e os comportamentos. Como avaliar tudo isto? Teremos que estar atentos e adotar regras morais e éticas.

Poderei questionar outro ponto: haverá uma relação entre a inspeção e a qualidade do ensino dos professores? Quantas escolas serão inspecionadas cada ano? Devemos, mais uma vez, estar atentos sobre os métodos de avaliação das performances e questionarmo-nos constantemente sobre as barreiras dos números. Ainda devemos colocar a questão da necessidade das opções guiadas pelos números que os estabelecimentos de ensino colocam, isto é, a luta pela exigência não baixando os seus níveis para obter melhores rankings. Torna-se necessário que todos os estabelecimentos escolares discutam abertamente, tendo consciência dos limites e do sentido dos indicadores. A educação é um trabalho de longa duração e as reformas só verão os seus efeitos ao fim de alguns anos. Não convém esquecer os princípios que nos guiam, os nossos valores, a igualdade de todos. Devemos encontrar uma via que nos permita uma modernização e que fará a performance do nosso sistema educativo.

Quando falamos de ética e performance devemos começar por definir performance antes mesmo de pensarmos que ela pode traduzir as qualidades de um indivíduo. Com efeito, a performance traduz mais a realização do que as propriedades gerais de um indivíduo. Poderemos falar de falta de compreensão a partir de uma medida de performance? Não devemos esquecer que a performance é sempre relativa ao objetivo pretendido.

Esta busca permanente de otimização deverá ser objeto de partilha entre os profissionais do ensino. Para que esta partilha se instale e constitua uma base renovada de conhecimentos práticos e de experiências, será necessário que os professores periodicamente reflitam sobre as suas ações de forma a solidarizar, no seio das escolas, as ações pedagógicas favorecendo um verdadeiro sistema atento aos programas e à sua integração, na base duma avaliação rigorosa e científica. Só assim conseguiremos ver as forças e as fraquezas, sobre a pertinência do emprego do tempo...etc.

Se a escola, no seu conjunto, quer associar ética e performance, ela deve fazer com que os seus atores, na sua totalidade, no seio de um espaço institucional, discutam em conjunto os elementos que eles devem produzir o mais objetivamente possível. É a preparação, a análise e o sistema de competências, de performances e de comportamentos que se devem promover e instalar em benefício exclusivo dos alunos. Afinal só os seus resultados nos julgam...

Intervir e trabalhar na escola implica, necessariamente conhecer o seu processo de evolução, as suas especificidades organizacionais, a avaliação do desempenho docente, os imperativos de justiça e equidade, a relação entre avaliadores e avaliados, os constrangimentos e interpelações criados no âmbito dos processos avaliativos, assim como os dilemas pessoais e profissionais de todos os sujeitos na sua qualidade de atores, autores e narradores.

Devemos por isso, estar atentos aos princípios que nos guiam e aos nossos valores. Não devemos rezear a lógica da performance, nós devemos estar ligados a um projeto e ao mesmo tempo sermos capazes de nos orientarmos para uma modernização que fará com que o nosso sistema educativo seja ele próprio performante.

2.1. Educação

Enrique Rojas (2004) no seu livro, *Uma teoria da felicidade*, diz-nos que “A felicidade é a vocação de todos nós (...) é a meta da vida. (...) Existe toda uma pedagogia para chegar a esse destino (...) mas é preciso partir de uma base bifronte: da educação e da cultura”: “Educar é converter alguém em pessoa (...). A cultura é a estética da inteligência. A primeira ensina a nadar para enfrentar as marés de todo o tipo que ameaçam o ser humano. A segunda ensina a viver (...). A cultura é liberdade. Espessura do conhecimento vivido, o que fica depois de esquecido o aprendido” (Rojas, E. 2004: 9-12). Também Fernando Savater, na sua obra *O valor de Educar*, nos diz : “É curioso este uso

do adjetivo «humano», que converte em objetivo o que diríamos ser o inevitável ponto de partida. Nascermos humanos mas isso não é suficiente, temos também que conseguir sê-lo”. Ainda confirmando esta ideia, Savater, cita o poeta grego Píndaro na sua afirmação “consegue ser o que és” e continua: “Nós os seres humanos, nascemos já sendo-o, mas só o seremos, completamente depois” (Savater, 1997:23).

Desta forma é certo que a humanidade plena não é somente fruto da determinação genética. Como refere ainda Savater

“a nossa humanidade biológica necessita de uma confirmação posterior, algo assim como um segundo nascimento onde por meio do nosso próprio esforço e da relação com os outros seres humanos se confirme definitivamente o primeiro.” (Ibidem: 24)

O nosso próprio esforço e a relação com os outros são então os fatores essenciais para confirmar a nossa humanidade. A essa conjugação de fatores dá-se o nome de processo educativo, processo através do qual o ser humano pode ser conduzido à sua plenitude.

Se bastasse escrever sobre um problema para o resolver, certamente que o problema da educação não o seria, pois, sobre educação, já se escreveram bibliotecas inteiras. Só que a educação não é algo estático que se pode adquirir num determinado momento da nossa vida, qual diploma certificador de competências que não mais precisam de ser atualizadas ou completadas. Pelo contrário, a educação é um processo longo, com a longevidade da vida humana, processo que conta com a educabilidade do ser humano, com essa capacidade que só os seres humanos têm de permanecer imaturos, experimentadores e falíveis, sempre abertos a novos saberes até ao final dos seus dias. Os antropólogos usam o termo “neotonia” para designar esta capacidade de aprender sempre, esta plasticidade que implica e decorre do constante relacionamento de cada ser humano com outros seres humanos.

A educação dos mais jovens é um dos maiores desafios colocados à sociedade, desafio constantemente renovado em cada fase da história da humanidade e ao qual é cada vez mais difícil dar uma resposta consensual e única. Por um lado, os padrões educacionais do passado respondem cada vez menos aos desafios do futuro, por outro lado, a procura vazia da mudança pela mudança, consignada em consecutivas reformas educativas, acarreta riscos e insuficiências cada vez mais nítidos. De facto, é importante não esquecer que “o ensino está intrinsecamente ligado ao tempo, como transfusão deliberada e socialmente necessária de uma memória coletivamente elaborada, de uma imaginação criadora partilhada.” (Ibidem: 35). Assim, a questão essencial não pode ser mais adiada.

Afinal que educação/conhecimento deve ser veiculado às crianças e jovens do século XXI?

2.2. Conhecimento

Em busca de uma resposta fundamentada à questão colocada anteriormente parti para uma breve investigação sobre propostas divulgadas por reconhecidas autoridades no assunto. Em 1997 a OCDE lançou um estudo internacional e interdisciplinar intitulado Definição e Seleção de Competências: fundações teóricas e conceptuais (DeSeCo) que foi levado a cabo sob a liderança da Suíça e cujo principal objetivo era saber quais as competências chave e aptidões relevantes para que um indivíduo possa levar uma vida bem sucedida e responsável e para que a sociedade seja capaz de enfrentar os desafios do presente e do futuro. Embora o termo “competência” coloque vários problemas conceptuais e definir competência-chave implique a adoção de uma determinada visão da humanidade e da sociedade, tratando-se pois de um exercício orientado por valores, foi possível definir competências chave como competências multifuncionais e transdisciplinares que são úteis para alcançar

inúmeros objetivos importantes, dominar diferentes tarefas e agir em situações inesperadas. Uma competência num dado campo é o que faz com que as pessoas pensem, ajam e aprendam de forma independente, transferindo esse conhecimento para novos domínios e, em simultâneo, permitindo-lhes procurar soluções para novos problemas. Assim, a partir deste estudo, foi possível identificar nove competências chave potencialmente relevantes para todos os países da OCDE e para os países em transição e em vias de desenvolvimento, arrumadas em três grupos.

Registo esses grupos e respetivas competências no quadro que se segue:

Quadro 1: Grupos de competências e Competências - chave

Grupos de competências	Competências-chave
A. Agir autonomamente	1. Capacidade de defender e reivindicar os seus direitos, interesses, limitações e necessidades e assumir as suas responsabilidades. 2. Capacidade de planificar a sua vida e estabelecer objetivos e projetos pessoais. 3. Capacidade de agir dentro de um cenário mais amplo/contexto alargado.
B. Utilizar ferramentas interativas	4. Capacidade de utilizar a linguagem, símbolos e texto interativamente. 5. Capacidade de utilizar o conhecimento e a informação interativamente. 6. Capacidade de utilizar a (nova) tecnologia interativamente.
C. Funcionar em grupos socialmente heterogéneos.	7. Capacidade de ter um bom relacionamento com os outros. 8. Capacidade de cooperar. 9. Capacidade de gerir e resolver conflitos.

Rychen, D. S. Etiana, A. - Desenvolver competências-chave em educação- algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional

O mesmo estudo conclui que o desafio que se coloca à educação no século XXI está em ajudar os jovens a desenvolver aptidões e competências que lhes possibilitem a participação crítica e ativa no mundo em que vivem, reagir a novas circunstâncias, manter a sua autonomia e, em última instância, serem capazes de gerir as suas vidas num contexto cada vez mais complexo. Serão

efetivamente estas as competências a desenvolver nos jovens para assegurar a sua qualidade de vida? Procurando um pouco mais, encontrei no livro de Edgar Morin, *Os sete saberes para a educação no futuro*, sugestões muito importantes. Assim, o autor identifica como saberes necessários ao ser humano do futuro “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios de um conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Afrontar as incertezas; Ensinar a compreensão e a Ética do género humano” (Morin, 1996:15-21).

Pese embora o seu carácter complementar, destaco especialmente, os princípios de um conhecimento pertinente. Para que o conhecimento seja pertinente ele tem que ser contextualizado. É necessário conhecer o mundo mas, para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer os problemas do mundo, é também necessária uma reforma do pensamento que torne evidentes, através da educação, o contexto, (é preciso situar informações e dados no seu contexto para que tomem sentido), e o global, (as relações entre o todo e as partes). Este aspeto é tanto mais importante se considerarmos que “no ser humano (...) existe a presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do património genético de um organismo policelular; a sociedade enquanto todo está presente no interior de cada indivíduo na sua linguagem, no seu saber” (Ibidem: 41-43), o multidimensional (que deve ser reconhecido pelo conhecimento pertinente como forma de apreender o complexo) e o complexo, (do termo *complexus* que significa o que é tecido em conjunto), a ligação entre a unidade e a multiplicidade. Assim “a educação deve promover uma «inteligência geral» apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de forma multidimensional e numa conceção global” (Ibidem: 43). No que se refere à inteligência geral é um dado adquirido que

“o desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite um melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas (...)”

quanto mais poderosa é a inteligência geral maior é a sua faculdade de tratar problemas especiais” (Ibidem: 43).

Ora para a educação estimular o pleno emprego da inteligência geral deve promover o livre exercício da curiosidade, uma das características que tantas vezes a instrução abafa em vez de potenciar.

De facto, no interior dos sistemas de ensino acumulam-se enormes obstáculos, ao exercício do conhecimento pertinente. A disjunção entre as ciências exatas e as ditas humanas e sociais, a hiper especialização de umas e outras, o isolamento de cada uma delas em si própria, conduzem à cegueira da pseudo - racionalidade que atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão a longo prazo por falta de contextualização dos problemas e pela impossibilidade de apreender o complexo.

Daí o paradoxo: o século XX produziu progressos gigantescos em todos os campos do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica; ao mesmo tempo produziu uma nova cegueira perante os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões (Ibidem: 50).

2.3. Escola

A realidade das nossas escolas deixa ao século XXI o desafio de colocar o esforço pedagógico ao serviço das metas educacionais, visando o equilíbrio entre o “ser saber” e o “saber ser”, isto é, entre o sujeito cognoscente e o sujeito social, consciente, equilibrado e responsável. Há necessidade de uma nova relação entre homem e conhecimento de forma a democratizar o saber e fazer dele uma bússola capaz de nortear a formação de posturas críticas e as tomadas de decisão.

A escola não se pode fechar aos dramas da nossa realidade: a intolerância, o racismo, a droga, a violência, a incidência de doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez precoce..., a escolaridade deixa de ser concebida como mera sucessão de ensinamentos pré determinados e válidos por si só, cuja soma garantisse necessária e definitivamente a educação humana. A Educação do futuro exige a aproximação entre o ser e o saber, exige o rompimento dos muros que separam a escola e o mundo.

Perante o que aqui referi, sou desafiada a considerar que o processo educativo realizado na escola é uma construção pessoal, levada a cabo pelas várias descobertas e atribuições de significado através de um processo dinâmico de construção e desconstrução.

Nesta perspetiva, é possível justificar e defender a necessidade de desenvolvimento do profissionalismo interativo dos professores e a necessidade da escola ser entendida como uma organização e como uma comunidade aprendente. É através de uma cultura de escola ideal que uma comunidade de aprendizagem profissional passa a integrar o conhecimento, as competências e as disposições dos professores, no espaço escola, com o objetivo de promover a partilha da aprendizagem e do progresso e de transformar a informação em conhecimento, num processo ou movimento social, para o desenvolvimento da *inteligência coletiva* (Hargreaves: 2003).

A docência é uma atividade essencialmente ética, quer pelas finalidades da ação educativa, quer pela exigência de rigor profissional e moral no seu desempenho. A dimensão ética da docência reside na contribuição prestada para a formação da personalidade do aluno, cabe ao professor ser uma ajuda, através da transmissão cultural, facilitando a sua afirmação própria. Como defende (Durkheim: 2001), a educação não deve ser mais do que o meio utilizado pela sociedade para motivar no espírito dos jovens as condições essenciais à sua própria existência. É o professor, pela sua prática pedagógica

e pela sua atitude profissional, que suscita o quadro ético do aluno ao possibilitar-lhe os meios necessários à sua própria construção, ao fazer surgir e desenvolver o sujeito ético, capaz de, responsabilmente, se integrar e reconhecer no todo social. A educação nunca pode ser isenta, ela é realizada em função de determinados princípios éticos e de um determinado quadro de valores que condicionam o exercício da profissão e expressam a sua conceção. Em Portugal o reconhecimento do estatuto profissional da função docente é historicamente recente, o que explica a inexistência de uma ética profissional sistematizada e explícita que contemple padrões de desempenho deontologicamente definidos.

O documento orientador produzido pelo CCAP, 2010, diz-nos que

Os padrões de desempenho definem a essência da profissão e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Podem ser considerados, por um lado, como um modelo de referência que permite (re) orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias; por outro lado, a definição dos padrões de desempenho permite a criação de linhas orientadoras para a construção de dispositivos de avaliação que contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes, para a qualificação das práticas educativas e para a melhoria das escolas.

Avaliar eticamente o desempenho docente é avaliar com sentido de profissionalidade e profissionalismo e na consciência que nem todo o

desempenho pode ser traduzido em perfis numéricos de desempenho (Gil: 2009).

Os professores são pessoas que trabalham com e para outras pessoas, sendo essa interação o meio e parte significativa do próprio conteúdo do seu desempenho (Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho: 2010).

3. O processo avaliativo – ética em ação

O percurso deste trabalho é marcado por algumas questões fundamentais: a necessidade de se garantir a qualidade ética e deontológica do professor, dado que a dimensão deontológica da ação docente é indissociável da componente pedagógica, uma vez que não é aceitável a adoção de práticas que conduzam a favoritismos ou a discriminações sociais ou culturais (Nóvoa, 1995) e equacionar a avaliação presente na legislação portuguesa, procurando compreender se ela é concebida enquanto processo que proporciona uma reflexão crítica sobre as medidas que é suposto avaliar, ou se é concebida enquanto elemento facilitador do funcionamento do sistema, proporcionando o encaixe sucessivo dessas medidas, e ainda, problematizar a avaliação enquanto lugar de tensões – controlo/avaliação, objetividade/subjetividade, investigação / avaliação.

A investigação foi sendo desenvolvida no pressuposto de que a avaliação é um processo complexo, que deve abdicar de procedimentos caracterizados por abordagens lineares, distanciadas, fragmentadas e categoriais, assente numa inteligibilidade que aceite e privilegie uma racionalidade comunicacional onde o jogo das intersubjetividades permita a validação dos diversos pontos de vista em causa, num processo caracterizado por uma visão holística, sistémica, recorrendo a uma análise multirreferencial que nos dê uma leitura plural das entidades avaliadas, isto é, a partir de diversos ângulos de análise e em função de distintos sistemas de referência não sobreponíveis.

Como processo complexo coloco as seguintes questões: será que nós conhecemos realmente o *metier* do professor? A avaliação dos professores permite uma avaliação das práticas? Existe paralelismo entre os estudos formalizados e a nossa própria concepção do problema? Como conciliar as observações existentes nos referenciais das inspeções, por natureza individuais, e a necessidade de uma informação partilhada? Como ter em conta o contexto do ato pedagógico, heterogeneidade/ homogeneidade das divisões, os novos dispositivos que se acumulam e interrelacionam, as práticas educativas do diretor do estabelecimento? Que contribuição pessoal e da nossa escola, damos para melhorar a avaliação das práticas pedagógicas? na nossa escola, partilhamos o material disponível?

O reconhecimento às escolas e aos professores de competências para conceberem e desenvolverem projetos curriculares tem subjacente a ideia da escola enquanto “instituição curricularmente inteligente” (Leite, C. 2003). E, nesse sentido, provoca “uma visão ampla da missão a exercer” e, obviamente, “a consciência dos princípios que a orientam” (Ibidem).

Entre a tradição teleológica herdada de Aristóteles e a deontológica herdada de Kant, as concepções contemporâneas acentuam o caráter relacional e interativo da ação humana, permitindo equacionar o estatuto ético-deontológico da avaliação do desempenho docente em função de três eixos de análise fundamentais: (i) primado da reflexividade ética sobre a moral e a deontologia; (ii) passagem obrigatória e completa da ética ao plano de constrangimento moral/deontológico; e (iii) articulação prudencial entre as dimensões optativas e imperativas de dever ser, segundo esquemas de racionalidade prática. Por sua vez, Aristóteles faz uma chamada de atenção para a especificidade da racionalidade prática. Na sua perspetiva, a excelência do pensamento prático reside na *fronesis* (sensatez), ou prudência na tradição latina, que traduz as virtudes de uma boa deliberação.

Ora, isto permite-nos compreender que deliberar com prudência é atender à especificidade de cada situação e às finalidades intrínsecas de forma a conseguirmos analisar todos os aspetos envolvidos. O pensamento prático é um pensamento complexo e estratégico, ponderadamente cauteloso e audacioso (Baptista, I. 2005:12).

Trabalhar e intervir na escola implica conhecer o seu processo pedagógico, as suas especificidades organizacionais e, sobretudo, as funções e papéis que desempenha na (para a) sociedade. Refletir todas estas questões proporcionam uma melhor compreensão da missão (atual) da escola e a natureza do modelo de governação que lhe deve estar subjacente. A escola contemporânea tem de ser uma escola eficaz e, como tal, uma escola ao serviço de uma sociedade verdadeiramente educativa e intercultural.

3.1. Relações de confiança

A relação entre avaliadores e avaliados deve ser escorada numa atitude de confiança mútua. E é nesta conjugação que se inscrevem as nossas preocupações (e tensões!). A questão é: porque é que a avaliação de desempenho é tão problemática? Que fatores contribuem para este estágio?

Ora se a avaliação do desempenho profissional edifica uma profissionalidade crescente, porque é que continua a suscitar na grande maioria dos profissionais do conhecimento uma atitude tão “estranha”? Parafraseando Paul Ricoeur, nós mesmos, somos dignos de estima ou de respeito enquanto formos capazes de avaliar como boas ou como más, de declarar como permitidas ou proibidas as ações dos outros ou as nossas.

A avaliação do desempenho deve constituir uma disponibilidade ética do professor, uma disponibilidade para a autoavaliação, logo será uma qualidade dos avaliadores e dos avaliados. Os constrangimentos e as interpelações

surtem devido ao facto, de vermos a avaliação como uma aferição da humanidade de cada ser humano, pela posição que ocupa nas grelhas e nas escalas de performance a que é submetido, em vez de a entendermos como atividade eminentemente reflexiva e como interpelação que alimenta a razão educacional e profissional.

Assim, sendo a especificação deontológica, uma necessidade operacional e ética, entre avaliadores e avaliados e que presume reciprocidade, destaco os seguintes deveres:

Quadro 2 - Deveres do avaliador para com o avaliado

Respeito pela dignidade pessoal do avaliado, reconhecido e valorizado na sua condição de Outro	Revelando capacidade e disposição para produzir juízos equitativos e para a escuta sensível, ativa e ponderada.
Consideração positiva	Revelando capacidade e disposição para reconhecer e valorizar os polos de qualidade e excelência do desempenho, evitando subordinar o ato avaliativo à deteção do erro e da falta.
Confiança e compromisso	Revelando capacidade e disposição para atuar numa base de reciprocidade e com disponibilidade para prestar apoio e orientação no âmbito de tarefas de supervisão pedagógica.
Imparcialidade e discrição profissional	Revelando capacidade e disposição para aplicar os dispositivos processuais conducentes a uma avaliação justa e a uma utilização correta dos resultados, em coerência com os valores e os propósitos previstos e explícitos.
Autenticidade e integridade	Revelando capacidade e disposição para o auto questionamento, sujeitando as suas próprias intenções, convicções e evidências a um processo de exame crítico.

Fonte: Batista, I. Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente

Quadro 3 - Deveres do avaliado para com o avaliador

Respeito pela dignidade pessoal do avaliador	Revelando capacidade e disposição para reconhecer, aceitar e valorizar a sua posição na relação.
Cooperação e partilha	Revelando capacidade e disposição para ser avaliado, para expor, discutir e melhorar os elementos que estruturam e caracterizam o seu desempenho profissional.
Profissionalidade e profissionalismo	Revelando capacidade e disposição para equacionar o seu desempenho para lá dos interesses e motivações individuais, numa perspetiva de assunção de responsabilidade em relação à missão social da escola e ao bem profissional.
Responsabilidade e solidariedade	Revelando capacidade e disposição para acolher e analisar as recomendações e os juízos avaliativos, integrando-os num projeto de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.
Autenticidade e integridade	Revelando capacidade e disposição para o auto questionamento, sujeitando as suas próprias intenções, convicções e evidências a um processo de exame crítico.

Fonte: Batista, I. Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente

Educar corresponde a uma prática relacional motivada por uma intenção bem determinada, sustentada no paradigma do desenvolvimento pleno de todas as pessoas. Como sublinhou Anna Arendt (1996), o verdadeiro desafio moral não está em saber se um indivíduo é bom em si mesmo mas se a sua bondade serve o mundo em que vive. A partir daqui, a avaliação, enquanto instrumento de aperfeiçoamento e de diálogo, deve ajudar-nos a conhecer e compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar (Fernandes, 2009). A avaliação e a supervisão devem constituir-se como processos de transformação e de emancipação do desenvolvimento profissional.

É função da avaliação, orientar, regular e, em especial, validar as decisões que assumimos. Nesse sentido, ela deve ser pautada pelo rigor e pela equidade. O processo de avaliação implica um olhar atento e uma atitude ética, assim como

uma emergência dos valores “relação” e “comunicação” num quadro de ação protagonizado pelas próprias pessoas.

Parafraseando Santos Guerra, a avaliação não é um juízo dos avaliadores sobre a qualidade da educação na escola, mas uma ocasião para que os que trabalham nela possam compreender e fazer melhor aquilo que fazem.

Jean Cardinet (1992), advoga que a objetividade da avaliação é necessária e é desejável, dado que em primeiro lugar, o avaliador tem interesse em saber exatamente o que avalia, e o avaliado tem interesse em ser bem avaliado. Contudo, a nossa prática revela que a avaliação nem sempre é clara. Há muitos fatores a interferir de forma pouco objetiva no processo (e.g. programas e a possibilidade de diferente interpretação, as condições da observação, a conceção diferente dos objetivos do professor, as exigências dos avaliadores e o próprio significado da avaliação variam segundo os contextos). E, nesse sentido, reitera, ainda, o mesmo autor, avaliar é dar um sentido aos resultados observados e, nesse pressuposto, é uma “operação subjetiva” (Ibidem).

Estruturalmente, escreve De Ketelle (1989), avaliar significa: a recolha de um conjunto de informações suficientemente pertinentes, válidas e fiáveis, examinar o grau de adequação entre o conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados aos objetivos fixados à partida, ou ajustados durante o percurso, e significa uma tomada de decisão, concluímos então a presença da subjetividade. A primeira subjetividade está na escolha do tipo de decisão e do objetivo da avaliação. E, nesse desiderato, importa seleccionar e objetivar critérios (Gerard e Van Lint-Muguerza, 2000) adequados e, sobretudo, (i) *pertinentes - é uma evidência, mas importa interrogarmo-nos se os critérios utilizados permitem realmente tomar a boa decisão. Esta pertinência não é necessariamente objetiva... Por exemplo, na avaliação das competências, a pertinência depende muitas vezes da definição que damos à competência visada;* (ii) *independentes – o que significa que o êxito ou não de um critério*

não deve arrastar o êxito ou não êxito de um outro critério. Esta exigência faz com que muitas vezes se elimine uma série de critérios; (iii) pouco numerosos - não somente para evitar a multiplicação dos pontos de vista estudados como a infalibilidade da avaliação e (iv) ponderados- dado que nem todos os critérios têm a mesma importância. A definição de critérios mínimos, ou melhor vitais e de critérios de perfeição é uma pista importante para ter em conta as diferentes facetas do objeto avaliado.

A seleção dos critérios de avaliação é um elemento-chave que permite diferenciar a avaliação do controlo. Assim, é fulcral, escolher os “indicadores” que (nos) permitam tomar a boa decisão. O elemento decisivo é, como lembra De Ketelle, a pertinência do indicador, quer isto dizer que o indicador escolhido deve efetivamente levar ao avaliador a informação relativa do critério ao qual ele se refere. Claramente, o importante é, após a recolha da informação confrontar os indicadores e os critérios para ver se há adequação entre o real e o ideal.

Do atrás dito, ressalta que a maior parte do processo de avaliação é fundamentalmente subjetivo, já que é o avaliador o grande responsável pelos “indicadores” que irão condicionar o processo e, portanto, o resultado da avaliação. Evitar a subjetividade, implica ter um saber e uma atitude ética consistente.

“Nestes juízos de valor que cada um de nós faz acerca das coisas do mundo que o rodeia, aparece, em primeiro lugar, algo que para cada um de nós tem o valor máximo. É a pessoa do outro, o tu, que sendo um outro eu, vale tanto como eu e que por isso mesmo, é livre como eu. Tudo o resto tem mais ou menos valor” (Fernandes,1996: 298)

Defender o desenvolvimento de um profissionalismo interativo entre e interprofessores é uma estratégia que merece o maior envolvimento de todos,

em particular, das comunidades educativas. E, nesse sentido, faz falta fomentar uma cultura de escola interativa e uma aprendizagem estruturada em prol de uma sociedade democrática. O ideal das comunidades de aprendizagem profissional, onde o que impera (deve imperar) é o conhecimento, as competências e as disposições dos professores, no espaço escola, cujo objetivo será promover a partilha da aprendizagem e do progresso e de transformar a informação em conhecimento, num processo ou movimento social, para o desenvolvimento da inteligência coletiva (Hargreaves, 2003).

Efetivamente, é vital instituir uma outra lógica organizacional e pedagógica nas escolas da nossa contemporaneidade, mormente, no campo da avaliação docente e dos alunos. A propósito, Campos (2007: 51) pergunta até que ponto os vários modelos e modos de avaliar não se relacionam com a prossecução dos objetivos que pretendem atingir e com as condições contextuais em que a avaliação decorre. Será que a avaliação do desempenho está ao serviço das finalidades de melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens? Será que permite uma valorização da atividade letiva e dignificação da carreira docente?

São muitas, as questões que interrompem a nossa reflexão sobre a ética da avaliação, que não resistimos a colocar mais algumas, sabendo, contudo, que ficarão para um trabalho posterior que desejamos desde já aqui inscrever... (e.g. (i) Toda a atividade avaliativa reflete a conceção que o avaliador tem do conhecimento?; (ii) Os problemas da avaliação são problemas conceptuais sobre o currículo, ensino e aprendizagem numa sociedade democrática? e (iv) Além de problemas técnicos eles são epistemológicos e ontológicos?).

A avaliação representa, de facto, um “sistema de significados teórico crítico, moderando-o com uma dose de autoanálise reflexiva e humildade epistemológica” (Kincheloe, 2006:139). Dada a exigência de qualidade impõe-se uma atitude de reflexão e interrogação sobre algumas questões que podem

potenciar a supervisão das práticas de avaliação do desempenho e que passamos a apresentar no quadro seguinte:

Quadro 4 – Interrogar a qualidade da avaliação do desempenho

Atualidade	As dimensões avaliadas remetem para uma visão atualizada do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento do professor e da escola?
Economia	As dimensões avaliadas remetem para aspetos essenciais da qualidade da educação escolar (evitando um desvio de atenção para aspetos secundários e/ou a burocratização dos processos avaliativos?)
Aplicabilidade	A avaliação pode ser sustentada em evidências de modo em elevar a credibilidade dos resultados? Os procedimentos avaliativos podem ser operacionalizados sem uma sobrecarga excessiva do tempo/trabalho dos professores/avaliadores? As expectativas colocadas na avaliação são razoáveis? Os procedimentos avaliativos são inteligíveis nos seus propósitos, linguagem e modo de realização?
Consistência	Existe consistência entre o projeto educativo da escola e as dimensões da avaliação? Existe consistência interna nos/entre os diversos instrumentos ou estratégias de avaliação? Existe a possibilidade de triangular informação de diferentes agentes da avaliação (professor, coordenador de departamento, presidente do executivo...)?
Transversalidade	As dimensões da avaliação são, na generalidade, transversais às diversas áreas do currículo, aos níveis de escolaridade, aos métodos/estilos de ensino...)?
Colegialidade	As dimensões e procedimentos da avaliação são consensualmente aceites na comunidade escolar? Os procedimentos avaliativos integram o debate interno sobre as finalidades, as estratégias, os dilemas, as dificuldades da avaliação? Existem mecanismos de gestão de conflitos/interesses no sentido de garantir procedimentos transparentes e ajustados? Os procedimentos avaliativos pressupõem a coordenação entre os diversos avaliadores?

	Os procedimentos avaliativos pressupõem a colaboração entre avaliados e avaliadores?
Relevância	As dimensões e os procedimentos da avaliação permitem valorizar o trabalho (individual e coletivo) dos professores? Os resultados da avaliação permitem caracterizar o trabalho (individual e coletivo) dos professores na sua diversidade e riqueza? A avaliação tem uma finalidade formativa (individual e coletiva). Mais do que uma finalidade de controlo? Os resultados da avaliação contemplam os fatores contextuais que os explicam, evitando leituras simplistas, deturpadas e eventualmente injustas da realidade avaliada? Os resultados da avaliação são objeto de debate interno no sentido de delinear estratégias de melhoria coletivamente assumidas?
Liderança	Os agentes que coordenam/dinamizam o processo avaliativo assumem uma liderança informada, atenta, interessada, flexível e empenhada na resolução de potenciais dificuldades ou conflitos?

Fonte: Vieira e Moreira, 2008: 111

Através da reflexão na ação e sobre a ação os professores são construtores de currículo, são investigadores na prática e conseguem envolver-se num processo contínuo de autoformação e encontrar os caminhos mais adequados às metas desejadas.

Do Relatório Anual (2010) Sobre o Processo de Avaliação do Desempenho Docente (Decreto-Lei nº 75/2010²), reitera-se as modificações e objetiva-se a melhoria do sistema de avaliação dos docentes (Art.º40).

O propósito foi garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira e a valorização do mérito. E, assim, melhorar a qualidade da escola pública, ao mesmo tempo que visa proporcionar às escolas e a todos os intervenientes no processo educativo um clima de tranquilidade que favoreça o cumprimento da elevada missão da escola pública, promova o

² Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº139-A/90, de 28 de Abril.

mérito e assegure a prioridade ao trabalho dos docentes com os alunos, tendo em vista o interesse das escolas, das famílias e do país (idem).

Uma ADD cuja finalidade expressa é a da melhoria das aprendizagens, das escolas e do sistema educativo tem forçosamente que colocar a sua ênfase em processos de autoavaliação, supervisão, acompanhamento e reflexão sistemática conjunta entre avaliadores e avaliados, dentro da escola e da sala de aula. Rejeitar a observação de aulas como parte integrante deste processo é recusar a possibilidade de um desenvolvimento profissional pleno, alicerçado em processos de supervisão continuados. Dada a natureza “compósita” (Roldão, 2000) do conhecimento e da função do professor, a sua aprendizagem não se esgota na formação inicial.

4. Um Homem, Um Projeto, *a minha construção*

A implementação de um sistema de avaliação no Externato Santa Clara conjugou as recomendações da literatura, que vão desde o respeito à cultura da organização, passando pela escolha das técnicas de desenvolvimento dos instrumentos, de preparação dos avaliadores e da adequada utilização dos resultados. Os sistemas de avaliação devem ser justos e imparciais, baseados em padrões de desempenho atingíveis, objetivos e claros, apoiados na realidade dos cargos ou postos de trabalho. A implementação de um sistema de avaliação requer também o comprometimento de chefias e demais trabalhadores com as novas práticas de avaliação e divulgação do novo modelo, o treinamento cuidadoso dos avaliadores e o aumento da participação dos atores (avaliadores e avaliados) em todas as fases de implantação e em todas as etapas do processo avaliativo. Este processo é um processo lento e envolve mudança gradual de hábitos culturais. Outro requisito a ser observado para a eficácia dos sistemas, de cunho eminentemente ético, relaciona-se com a atribuição de responsabilidades pelo mau desempenho. Deve-se evitar a

subutilização dos resultados das avaliações do desempenho. O bom desempenho deve ser recompensado, reconhecido e valorizado. Os sistemas avaliativos devem ser instrumentos úteis para todos os seus usuários, com o objetivo de transformá-los em ferramentas de prevenção, identificação e resolução de problemas.

Com base nos princípios de objetividade, justiça e utilidade encontrados nas recomendações técnicas constantes da literatura especializada em avaliação, definiu-se a metodologia de desenvolvimento do sistema de avaliação do desempenho.

Ora, pensar um processo de avaliação envolve questões éticas, que implicam uma coerência e consistência de atitudes e de modos de ser, implica também acreditar que a “finalidade central da ADD é, de facto, a melhoria do sistema de ensino” (Machado & Formosinho, 2010:105) e também a importância de um sistema de avaliação que verifique e valide os diferentes desempenhos profissionais” (Ibidem:105).

O projeto que aqui invocamos - projeto de avaliação/supervisão, incrementado desde 2011³, nasce da vontade (e necessidade) de criar um tempo de pensamento e práticas reflexivas, atendendo às mudanças sociais e à importância das lideranças no desenvolvimento das instituições e permitiu conciliar dois aspetos: o que abrange o professor como pessoa e profissional que é, inserido num dado sistema de formação e aquele que engloba o sistema de carreiras, no qual, as condições de trabalho e a própria remuneração se assumem como fatores principais do desenvolvimento desse desempenho. Além de ser um indicador destas componentes, a ADD funciona como um elemento regulador das necessidades de formação que levam à resolução de problemas e melhoria das práticas pedagógicas.

³ Este projeto surge no âmbito da unidade curricular *Teorias e Modelos de Supervisão Pedagógica - Avaliação de Docentes* do curso SPAD.

Sendo a minha escola de ensino particular, torna-se mais fácil conjugar a sua autonomia com os princípios gerais estabelecidos no regime da ADD, permitindo estabelecer um quadro de referência interno, no qual o contexto socioeducativo adquire uma importância relevante. Considero que a escola deve criar mecanismos internos, assentes nesses princípios, mas devidamente adaptados ao contexto particular da sua realidade e que sustentem a operacionalização do novo modelo de ADD (Elias, 2008).

Foi dado ênfase aos processos de autoavaliação, supervisão, acompanhamento e reflexão sistemática conjunta entre avaliadores e avaliados, dentro da escola e da sala de aula. A observação de aulas foi considerada parte integrante deste processo pois consideramos que possibilita o desenvolvimento profissional pleno, alicerçado em processos de supervisão continuados.

Tendo a preocupação de que todos os professores participem no processo, isto é, que compreendam a mudança de perspetiva educativa de mentalidades, em que a escola é perspetivada como uma organização social, da qual o professor faz parte integrante e que deverá estabelecer metas coincidentes com aquelas que a escola escolheu para o seu Projeto Educativo e ainda tendo conhecimento que o Ministério da Educação, através da Direção Geral dos Recursos Humanos, em colaboração com os Centros de Formação de Associação de Escolas promoveu Formação específica, dei início à minha *Construção*.

Esta *Construção* desenvolveu-se em várias etapas, “obrigando” a encontros regulares de todos os professores.

A primeira etapa, compreendeu uma abordagem sobre a avaliação do desempenho docente no sistema educativo português. Fez-se, com base na literatura, uma resenha histórica dos diplomas legais que têm regulado o processo, após o 25 de abril até hoje.

Foram referidas as profundas alterações no sistema educativo no que respeita à avaliação dos docentes após a Revolução de 1974. Desde 1974 até 1986 a questão da avaliação dos docentes quase desaparecera da agenda nacional, pois continuava associada a sistemas de controlo característicos do passado autocrático (Curado, 2002). Em 1986, a Lei nº 46/48 e o Decreto Regulamentar nº 14/92 vem reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento dos professores. Com o Decreto-Lei nº1/98 e o Decreto Regulamentar nº 11/98 surge a revisão do Estatuto da Carreira Docente e a regulação da avaliação do desempenho dos professores, cuja finalidade é explícita, isto é, pretende a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos mesmos e a melhoria da qualidade das escolas.

Em 2007, o Decreto-Lei nº 15, vem alterar o Estatuto e o Regime Jurídico da Formação contínua dos Professores, perspetivando a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente. O principal objetivo da avaliação dos docentes deverá visar a “melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”. A escola deve “...promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens”. A avaliação tem como objetivos específicos melhorar a prática pedagógica, inventariar necessidades de formação, valorizar o docente, premiar os melhores profissionais, promover o trabalho de cooperação, a excelência e a qualidade dos serviços.

Seguiu-se uma caracterização sobre o regime de ADD instituído pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008. Neste, podem ver-se quatro vertentes da avaliação: o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a vertente profissional e ética, a participação na escola e relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento e formação ao longo da vida. Neste modelo são fixados objetivos Individuais, apresentados pelo avaliado ao avaliador, tendo por

referência os objetivos e metas estabelecidas, assim como indicadores de medida.

O processo de ADD apresenta quatro fases: entrevista com o avaliado para conhecimento da proposta de avaliação; preenchimento das fichas de avaliação pelo Coordenador de Departamento e Diretor da Escola e reunião dos avaliadores para atribuição da classificação final. Este modelo pressupõe uma negociação constante entre avaliador e avaliado. Verifica-se a possibilidade de reformulação quanto aos objetivos e estratégias numa perspectiva de melhoria e eficácia.

No que diz respeito à avaliação contínua dos docentes foram considerados importantes os Objetivos Individuais de acordo com o Projeto Educativo da Escola e o Plano Anual de Atividades.

Em forma de síntese, apresentou-se os principais aspetos da *Avaliação do Desempenho dos docentes portugueses* que passo a transcrever:

Quadro 5 - Avaliação do Desempenho dos docentes portugueses

Objetivos finais	<ul style="list-style-type: none">• Melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.• Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, num sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.
Fundamentos	<ul style="list-style-type: none">• SIADAP• Lei de Bases do Sistema Educativo• Perfil de desempenho (4 dimensões: desenvolvimento de ensino e da aprendizagem; desenvolvimento profissional ao longo da vida; dimensão ética e social; participação na escola e relação com a comunidade)
	<ul style="list-style-type: none">• Competências de planificação, realização e avaliação das atividades letivas.

Objeto de avaliação	<ul style="list-style-type: none">• Ênfase na aquisição de resultados escolares.• Participação na dinâmica da escola (incluindo desempenho de cargos) e relação com a comunidade envolvente.• Formação contínua
Avaliadores	<ul style="list-style-type: none">• Internos: Coordenador de Departamento ou do Conselho de Docentes (ou docente com delegação de competências); Presidente do Conselho Executivo (ou membro do Órgão de Gestão com delegação de Competências);• Externos: Diretor Regional de Educação (para os Diretores de Escola e Diretores dos CFAE).
Instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none">• Autoavaliação• Observação de aulas; instrumentos de planificação e avaliação de aulas; instrumentos de gestão curricular; materiais pedagógicos; relatórios de ações de formação.
Efeitos	<ul style="list-style-type: none">• Ingresso na carreira; conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva.• Progressão horizontal: mudança de escalão e índice salarial.• Promoção vertical: acesso à categoria de professor titular.• Outros efeitos: renovação de contrato; reconversão ou reclassificação profissional; atribuição de prémio de desempenho.
Outros aspetos	<ul style="list-style-type: none">• Periodicidade: de dois em dois anos para docentes integrados na carreira; final do período probatório; final de contrato.• Garantias: conhecimento dos critérios de avaliação; sigilo e confidencialidade.• Requisitos de tempo: 1 ano, no mínimo

Fonte: Adaptado de Sanches (2008)

Deu-se início à *segunda etapa*, fazendo a análise dos normativos referentes à figura do avaliador, as suas responsabilidades, as suas funções e o perfil desejado. Assim, verificou-se que a responsabilidade principal da avaliação do desempenho é atribuída aos coordenadores dos departamentos curriculares ou aos conselhos de docentes ou a professores titulares desde que o número de avaliados o justifique (Decreto-Lei 15/2007, Decreto-Regulamentar 2/2008). A Direção Executiva (Presidente ou Diretor) também é avaliadora.

Este Decreto mostra que fazem parte das funções do avaliador: recolher todos os dados importantes para efeito de avaliação do desempenho, a avaliação do envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente avaliado; o preenchimento das fichas de avaliação; a realização da entrevista individual dos avaliadores com o respetivo avaliado para acordar os objetivos individuais apresentados pelo avaliado e ainda a realização da reunião conjunta dos avaliados para atribuição da avaliação final. O avaliador deverá usar uma diversidade de instrumentos nomeadamente a observação de aulas e diversos critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos.

Em relação ao perfil do avaliador mostrou-se quão desejável seria encontrar um equilíbrio entre o estar próximo mas ao mesmo tempo encontrar-se suficientemente distante de forma a evitar a chamada contaminação (Landsheere, 1969). Verificou-se a necessidade da planificação dos tempos e atividades que compõem todo o processo avaliativo. O avaliador deve conhecer o Projeto Educativo da Escola, o Projeto Curricular da Escola, o Regulamento Interno, os referentes e os instrumentos assumidos pela escola. De forma a poder analisar e produzir juízos valorativos e ajudar o professor a melhorar as suas práticas. Concordamos com Shon, quando nos diz, que o avaliador deve possuir competências de gestão curricular, planificação de diferentes atividades letivas e de enriquecimento curricular. Acrescentamos, que o avaliador deve ainda ter conhecimento sobre técnicas de recolha de dados, técnicas reflexivas, as quais poderão melhorar a análise dos diversos documentos apresentados

pelo avaliado. O avaliador terá que ser um professor reflexivo na e sobre-ação (Schon, 1992).

Sentimos a importância da formação especializada como uma influência positiva em todo e qualquer processo avaliativo. Concordamos com Caetano (2008:105-106), quando diz que a formação deverá incidir sobre: objetivos do sistema; critérios de avaliação e as dimensões a utilizar; o tipo de medição a utilizar; os viesamentos e os erros cognitivos que podem ocorrer; os procedimentos específicos a seguir, a estruturação e condução da entrevista de avaliação de desempenho; a formalização da avaliação e etapas seguintes e algum tipo de simulação da aplicação do sistema.

Para implementar o processo avaliativo foi necessário constituir uma equipa que fosse operacional, isto é, não numerosa, cujas pessoas tivessem capacidade de negociação, tolerância face à ambiguidade, competência técnica e disponibilidade para a tarefa.

Na *terceira etapa*, o meu papel assentou numa dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da prática pedagógica e numa dimensão interpessoal, relativa aos processos de intervenção entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica. Aplico a esta perspetiva a visão de *supervisor reflexivo* descrita por Isabel Alarcão: "o supervisor reflexivo é o formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo), analisa, numa postura prospetiva, interativa e retrospectiva, as implicações da sua atuação, não só ao nível técnico e prático, mas também crítico e emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor" (Alarcão 1996: 45).

A Direção da minha escola, consciente da importância do projeto em termos de melhoria, colaborou no sentido de sensibilizar a comunidade educativa, de

forma a despertar nela o desejo de aderir à iniciativa. A autoavaliação só resulta quando existe um clima favorável e quando as condições são apropriadas (MacBeath, 1999).

O passo seguinte foi dado através de uma formação inicial com todos os elementos das equipas pedagógicas, onde foram devidamente trabalhados os conceitos de desenvolvimento profissional, supervisão, supervisão clínica, desenvolvimento profissional cooperativo ou supervisão colegial ou de pares, liderança, monitorização, supervisão horizontal/vertical, conceito de *scaffolding*, modelo triangular de supervisão, *cross-fertilization* de ideias e comunicação, *empowerment* e outros. Os professores foram estimulados

“a olhar o seu quotidiano de trabalho através de uma análise constante que põe uma interrogação antes de cada ato e que desperta para a possibilidade de intervenção na marcha dos acontecimentos educativos e até sociais... assumindo-se o professor como sujeito e não como simples peça de um sistema mais vasto” (Cortesão (1991: 620-621).

Foi assim preparado o terreno, para que este se tornasse favorável à avaliação.

Seguiu-se o planeamento e a calendarização das reuniões de trabalho dos conselhos de turma. Nestas reuniões foram abordados pontos devidamente articulados com metas e objetivos do PEE, do PAA, do RI e do PCT.

O objeto da ação supervisiva foi a sala de aula, fonte de informação principal para a análise do ensino e tomada de decisões. É a análise desta informação e a relação que se estabelece entre supervisor e professor que estão na base do conceito e do método. Foi providenciado o apuramento do diagnóstico da situação da escola no momento de partida; foi elaborada a planificação e estabelecido o respetivo cronograma; foram negociados o modo de recolha dos dados e no caso de consenso da parte dos implicados, procedeu-se ao

tratamento dos mesmos; os dados foram analisados e interpretados, através do seu cruzamento; foram apresentadas as principais ilações face às evidências; foram propostas linhas de continuidade entre o trabalho curricular e a oferta de enriquecimento curricular da escola; foram planeados momentos para recolha e organização dos registos elaborados para consulta de todos; possibilitou-se a conceção para algumas tarefas de guiões simples de registo que podiam ser recolhidos e facilmente trabalhados; foram elaboradas estratégias concebidas a partir da realidade experienciada ou investigada que permitiram concretizar o processo; foram definidos os tempos de assistência e avaliação de aulas (antes e depois), de todos e por todos, supervisionado sempre pelo Diretor de Turma.

Para a construção de uma estratégia de ensino estabeleceram-se as operações e dispositivos que a permitiriam concretizar atendendo ao processo no seu todo. Apoiamo-nos em Gaspar e Roldão (2007: 87-92), que nos diz que as operações dos professores na conceção das estratégias de ensino compreendem: a “análise” (relação do objetivo/conteúdo com a situação dos alunos, as dificuldades previsíveis, as potencialidades favoráveis, a ligação com os interesses e características contextuais); a “integração” (cada unidade no que a antecedeu e na sequência futura, cada unidade no conjunto das aprendizagens e experiências do aluno, cada unidade no quadro mais amplo das várias aprendizagens curriculares – articulação horizontal e vertical); a “colocação de hipóteses” (inventariar modos possíveis de organizar a estratégia e comparar as suas eventuais potencialidades face à situação analisada); a “seleção” (escolha, de entre as opções possíveis, que são de natureza didática, as que face ao contexto e à integração analisada, oferecem maiores possibilidades de ter sucesso, gerando aprendizagens efetivas); “organização” (o modo como a estratégia mais geral se vai operacionalizar nos seus diferentes passos - atividades e tarefas - e sua organização -espaço e tempo, intervenientes e recursos); e a “decisão” (gere todo o processo de desenvolvimento posto em ação, decidindo quer ao nível da estratégia global

quer ao nível das subetapas do seu desenvolvimento, mediante uma constante análise do que vai ocorrendo e seu confronto com os objetivos e competências visadas, sendo um gestor do currículo).

As operações aqui descritas não foram sequenciais, muitas vezes foi necessário retomar e completar a análise inicial, modificar aspetos organizativos e/ou alterar decisões. A organização analítica é necessária e a ação exige o domínio de uma lógica-em-uso, de forma a ser integradora e ajustável.

A dimensão mais importante, é a análise, porque dela depende a orientação de todos os passos e a sua fundamentação. Tentou-se ser analítico e objetivo nas informações colhidas, uma vez que estas serviriam de base para as decisões subsequentes relativas às estratégias a utilizar. A fase mais complexa foi a organização, pois obrigou a pensar de forma articulada todo o processo. No entanto, a componente que atravessou todas as outras foi a decisão, a qual esteve presente ao longo do desenvolvimento da estratégia, permitindo a sua regulação.

Seguiu-se a preparação de instrumentos de auto e hetero supervisão que tiveram por referência os seguintes itens:

- A participação e a dinamização de um plano de avaliação;
- A melhoria dos resultados escolares dos alunos;
- A prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem;
- A participação nas estruturas de orientação educativa;
- A relação com a comunidade.

A avaliação efetuada ponderou o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos:

- Preparação e organização das atividades letivas;
- Realização das atividades letivas;
- Relação pedagógica com os alunos;
- Avaliação do desempenho dos docentes.

A classificação dos parâmetros definidos para a avaliação do desempenho atendeu a múltiplas fontes de dados através da recolha, durante todo o processo, de todos os elementos relevantes de natureza informativa, designadamente:

- Relatórios
- Observação de aulas;
- Análise de instrumentos de gestão curricular;
- Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados;
- Instrumentos de avaliação pedagógica;
- Planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.

Por fim e neste último ano, o meu papel tem sido procurar ajudar a construir um sistema que contemple as recomendações da literatura, desde o respeito à cultura da organização, passando pela escolha das técnicas de desenvolvimento dos instrumentos, de preparação dos avaliadores e da adequada utilização de resultados, até às estratégias de implementação e as ações de manutenção.

O meu projeto e a minha construção têm como objetivo:

- Promover um trabalho cooperativo que incremente a colaboração dos professores;
- Contribuir para gerar uma visão global da escola e das tarefas educativas;
- Proporcionar apoio, recursos e incentivos para comprometer os professores na realização de projetos;
- Exercer, pelo menos nas primeiras fases, o papel de “monitor de desenvolvimento”;
- Estabelecer um clima propício ao desenvolvimento, onde, portanto, se partilhem ideias e experiências, e onde haja oportunidade para clarifica-las, negociá-las e confrontá-las;
- Conseguir que as atividades façam sentido para aqueles que as executam e que este sentido resulte da reflexão e do reconhecimento do seu valor, da consciencialização dos constrangimentos e das possibilidades de mudança;

E, criar condições para que os membros da escola se expressem em relação à atividade que exercem, dando visibilidade através da comunicação.

O meu projeto e a minha construção têm vindo a orientar-se:

Tendo como referência Batanaz Palomares (1998; 528) em torno de três grandes princípios:

1. “Trabalhar com as pessoas comprometidas no desenvolvimento de soluções, mais do que intervir nelas”;

2. “Contribuir para o desenvolvimento de ideias criativas e inovadoras, em lugar de limitar-me a ser uma ajuda para a aplicação de fórmulas externas”;
3. “Constituir um elemento de enlace entre a teoria e a prática, ou seja, entre o conhecimento acumulado sobre determinados aspetos e os profissionais responsáveis pela sua incorporação nas práticas”.

Senti a necessidade de ajustar à realidade, os objetivos gerais definidos no modelo vigente, de forma a ter em consideração fatores contextuais e da prática docente, isto porque os estabelecimentos de ensino têm realidades diferentes não só a nível de público como de condições e metas.

Durante todo o percurso, surgiram naturalmente alguns constrangimentos, que me levaram a refletir primeiro, e a compreender depois que os mesmos funcionam, acima de tudo, como interpelações que alimentam a razão educacional e profissional. Concretamente, verifiquei que alguns professores estavam habituados a funcionar num sistema fechado em si mesmo e a necessidade imposta pela “mudança” implicou uma modificação das práticas e das mentalidades; e também, porque ao longo do trabalho realizado, este exigiu sempre uma reflexão sobre o EPC sobre o qual verificamos algumas fragilidades, quer no que diz respeito ao modelo, como ao processo que preconiza, às pessoas envolvidas e à melhoria desejada, e que de forma sintetizada passo a apresentar.

No que diz respeito ao modelo:

-Não refere explicitamente a melhoria como finalidade da ADD;

-Não está previsto um plano de melhoria, cujo cumprimento é obrigatório no ciclo seguinte e é avaliado;

- Não entra na sala de aula;
- Demasiada dependência das fontes de informação, pouco acompanhamento de proximidade;
- Não há reforço das chefias intermédias;
- Não há lugar a fixação de objetivos de acordo com o PE, Projeto Curricular de Escola (PCE) e Projeto Curricular de Turma (PCT);
- Não valoriza a formação do professor por iniciativa própria;
- Aparentemente, não é valorizado o trabalho transdisciplinar e de articulação curricular dentro do Conselho de Turma.

No que diz respeito ao processo:

- Não prevê “entrar na sala de aula” para todos os professores;
- Não fomenta o diálogo (sem entrevista);
- Em tempos de *timings*, a avaliação só é conhecida após a distribuição de serviço para o ano seguinte;
- Não fica claro como é feito o *feedback* e quais os seus efeitos imediatos;
- Não está prevista uma avaliação regular do próprio processo de avaliação.

No que diz respeito às pessoas:

- Não estimula a supervisão pedagógica;
- Não prevê reflexão conjunta entre avaliadores-avaliados;
- Não prevê formação de avaliadores em supervisão pedagógica e ADD

No que diz respeito à melhoria:

- todos os professores atingem bom, pelo que não há incentivo à melhoria;
- Não há distinção entre 4 e 5.

Contudo, o meu projeto e a minha construção têm subjacente uma preocupação ética na relação/avaliação pedagógica, daí o reforço, a necessidade e exigência que senti de uma constante reflexão e questionamento sobre como viver “em instituições justas”. Atendendo à sabedoria que *Ricoeur* nos propõe, isto é, uma articulação entre a teleologia, aquilo que segundo as nossas convicções bem pesadas julgamos ser o bem, e a deontologia, o que segundo os nossos princípios racionais julgamos ser o dever fazer, tentei resolver alguns constrangimentos que foram surgindo através de uma discussão aberta entre argumentos e convicções, recusando o dilema entre lei e consciência e defendendo uma dialética entre elas, um compromisso que não se traduz numa justaposição de pontos de vista, mas sim na obrigação de sacrificar posições exclusivas para chegar a um mundo possível onde possam coabitar argumentações diferentes. Assim quando falamos de relação/avaliação é o homem prudente, aquele que exerce a prudência, saído do pensamento de Aristóteles, que é um homem que não é isolado, que participa, que interpreta e que pondera.

«O que é equitativo, sendo justo, não é justo segundo a lei, mas uma correção da justiça legal. A razão é que a lei é sempre geral, e que há casos específicos aos quais não é possível aplicar com toda a certeza um enunciado geral. Vê-se assim claramente o que é equitativo, que ser equitativo é ser justo e que é superior a um certo tipo de justiça.»
(Ricoeur: 7)

Assim, a minha ação no que se refere ao modelo, traduziu-se numa preocupação constante e numa reflexão na ação, a qual segundo *Schön*, (1983), é um meio importante para criar novos conhecimentos e uma parte necessária de sobrevivência, servindo também para reduzir variáveis que possam existir. Foi necessário, como refere *Fernandes* (2008) o esforço da escola para que o sistema de avaliação não fosse percecionado como uma

ameaça à dignidade ou à autonomia dos professores. Tentou-se também uma estreita articulação entre a mudança dos processos e das estruturas para um efeito significativo como nos sugere Sanches, (2008). Neste campo investiu-se na formação de forma a melhorar as aprendizagens e os resultados com o consequente compromisso dos professores com a aprendizagem de novas práticas profissionais. Considerou-se também a possibilidade de, no caso de haver défice de formação num professor, existirem mecanismos de apoio e de formação que a previnam. Concordamos com *Mclaughlin*, (1990) que só o desenvolvimento de uma cultura de avaliação do desempenho de professores é capaz de integrar a prestação de contas e a melhoria. Por fim, em relação ao modelo, podemos acrescentar que o trabalho transdisciplinar dentro do Conselho de Turma foi sempre diferenciado e valorizado. A escola hoje é vista num contexto inter-relacional onde se cruzam relações humanas que a par de uma hierarquia formal, se pauta também pela informalidade e proximidade entre pares.

Quanto ao processo, considerando-se que os esquemas de avaliação devem reconhecer e explorar a capacidade autocrítica dos docentes e criar oportunidades para a sua explicitação e utilização, foi dado sempre um feedback, apontando sempre que existiram fragilidades, mostrando as possibilidades a seguir num processo de partilha e de questionamento. Um processo integra objetivos, métodos e procedimentos. Uma definição de objetivos, não é simples e aceita intuitivamente. A este respeito, Caetano diz-nos (2008: 49-50) “uma definição de objetivos correta e eficaz, isto é, que mobilize o esforço dos colaboradores e que permita a avaliação válida requer que se sigam alguns procedimentos e critérios” e refere vários, destacando como fundamentais: o alinhamento com os objetivos estratégicos da organização, o envolvimento ativo dos colaboradores o que é conducente a uma responsabilização e “garantir um sistema de informação atempada que permita ao colaborador identificar e corrigir por si próprio, e através de *feedback* da hierarquia, eventuais desvios ao planeamento.” (Caetano:49-51). É

desejável a ideia do “feedback 360”, no qual o avaliado recebe uma informação sobre o seu desempenho com base em diferentes perspectivas, facilitando uma reformulação do seu comportamento e corrigindo-o com confiança.

O método ou métodos de avaliação são diversificados mas combinam a avaliação do cumprimento dos objetivos estratégicos com as competências do avaliado. É de referir que a componente que diz respeito às competências tem que ser clara nos descritores comportamentais.

Quanto aos procedimentos, o sistema de avaliação tem que definir claramente aspetos relativos à frequência da avaliação, os intervenientes, as fontes, os mecanismos de recurso, as fontes (entrevistas, questionários...) assim como os demais aspetos administrativos do processo.

No que diz respeito às pessoas, tentamos seguir Caetano (1996) quando refere a necessidade de um contexto cultural da organização que valorize a autorresponsabilização, o *feedback* e o trabalho de equipa, na avaliação pelos colegas, para ter algum grau de eficácia. A reflexão conjunta entre avaliadores e avaliados foi considerada central para a prática com qualidade. O perfil do avaliador foi também considerado, pois este deverá ter formação específica para o cargo, assegurando que a avaliação seja conduzida legalmente, eticamente e com o devido respeito pelo bem-estar do avaliado e dos implicados na avaliação.

Tentamos interpretar a quantificação da avaliação no sentido de estimar o valor da sua contribuição no alcance dos objetivos da organização mas realçamos o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (participação, relação contratual, contextualização e autovalorização e incentivo. Destacamos o ECD, (Artigo 40º), o qual determina os objetivos da ADD, definindo como fundamentais a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e por outro lado (Artigo 3º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro), proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

De referir, que foram assegurados alguns indicadores de classificação conforme a legislação mas adequados às especificidades do contexto em que a escola se insere, e sempre com princípios e regras definidos.

Consideramos importante o nosso PEE, uma vez que ele representa uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino, e por isso, dentro das nossas possibilidades e autonomia, ele é alvo de reestruturação constante de forma a constituir não só uma fonte de informação na avaliação do desempenho como também permitir diferenciar a qualidade de ensino.

A melhoria tem vindo a traduzir-se na formação prévia dos avaliadores, na ancoragem do trabalho dos professores nos documentos orientadores da escola – Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Plano Anual de Atividades - e das turmas – Projeto Curricular de Turma (por exemplo, através da fixação obrigatória de objetivos negociados); Supervisão Pedagógica de proximidade, com ciclos de observação de aulas (encontros pré e pós-observação, feedback e reorientação da ação) para todos os professores numa primeira fase, podendo, posteriormente, abranger só os docentes que necessitem de um plano de melhoria e reforço da autonomia no que diz respeito à liderança das chefias intermédias.

Conclusão

A escola é na linha de Dürkeim uma “instituição de socialização”, ou seja, é vista como “aparelho de socialização encarregado de transmitir uma cultura e de distribuir qualificações”. Logo esta “instituição de socialização” tem por função transformar valores em normas e papéis que, por seu turno, estruturam a personalidade dos indivíduos. Estes indivíduos, juntamente com a gestão da escola são os potenciais utilizadores dos resultados de uma avaliação porque eles poderão conceber o plano de melhoria da escola, de forma a reforçar os pontos fortes e ultrapassar os que se revelarem mais fracos.

Considero que qualquer processo de avaliação contém em si uma perspectiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola no sentido de uma maior autonomia, isto, para além da perspectiva de desenvolvimento que lhe está inerente.

Pretendemos com Mortimore e Stoll (1997) que a nossa escola seja aquela em que os alunos progridam mais do que aquilo que poderia ser esperado, tendo em conta as suas aprendizagens anteriores, a sua origem familiar, etc...

O meu projeto, implica um compromisso com a equidade, numa procura incessante de ponderação, pois uma avaliação justa do desempenho docente, deverá estar apoiada em princípios educacionais e em padrões de desempenho profissional claros e bem definidos, levando até ao fim procedimentos de comparabilidade e equidade, e exigindo discernimento prudencial. Formular juízos acerca do valor e do mérito de um dado ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou perceções que poderão ser necessárias e até bem-vindas, mas que, em si mesmas, serão sempre insuficientes (Fernandes, 2008). Como nos diz Isabel Baptista, a aptidão para avaliar e ser avaliado constitui um requisito profissional de todos os docentes,

representando um dos traços mais marcantes de uma profissionalidade pautada por padrões de profissionalismo associados à excelência pedagógica.

Espero contribuir para que a minha escola tenha uma liderança profissionalizada, uma visão e objetivos partilhados, um ambiente de aprendizagem, um ensino estruturado, expectativas elevadas acerca dos alunos, reforço positivo, uma parceria família-escola e constitua uma organização aprendente e detentora de uma abertura de espírito e satisfação dos seus membros. E mais importante " A finalidade última da melhoria da escola é alcançar um conjunto de objetivos que incrementarão a aprendizagem, o desempenho e o desenvolvimento dos alunos". (Hillman e Stoll, 1994,: 21).

Consultado o CREATE (*Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation*), identifiquei 51 modelos diferentes, utilizados por entidades públicas e privadas no sistema educativo. Também nos EUA, reconhecida a complexidade da tarefa foi criada uma organização não governamental que é especializada em indicadores de qualidade para a autoavaliação das escolas: o NSSE (*National Study of School Evaluation*).

Na Europa, através da rede *Eurydice*, pode conhecer-se um conjunto de relatórios descritivos dos procedimentos de avaliação que nos são úteis porque nos dão uma panorâmica atualizada da avaliação interna, externa e mista institucionalizada nesses países. A comparação desses relatórios permite concluir que todos têm procedimentos de avaliação interna e externa. Parece-nos haver consenso no que diz respeito a confiar às escolas a avaliação das suas atividades educativas, embora não aconteça o mesmo em relação às atividades administrativas.

Uma vez que não há um "modelo pronto a usar" devemos seguir o nosso próprio caminho. Também considero, como dos diz Isabel Alarcão, que é ao nível do pensamento coletivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através de uma ação concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e

na avaliação contínua, crítica e construtiva. Daí a concepção da escola que partilho “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão, 2001 a e c; Alarcão, 2002).

A construção do *meu projeto* é um processo de implicação das pessoas, de negociação de valores e perceções, de diálogo clarificador do pensamento e preparador de decisões, de vivência de cidadania e de desenvolvimento do pensamento operacional, realista e crítico, de um verdadeiro sentimento institucional e social, que confere aos membros um sentido de si próprios (Alarcão/l.,Tavares, J.:136). Não será um “projeto por decreto”, nem um “projeto mosaico”, conglomerado de projetos setoriais avulsos, nem um “projeto ghetto”, marginal e aceite por um só setor (Barroso, 1992).

Será o projeto de toda a escola, revelador de um pensamento sistémico baseado no confronto de ideias e no diálogo construtivo que dinamiza e consolida as comunidades.

Pretendo que a minha escola seja inovadora e aprendente, para isso, concorrem cinco componentes estruturadoras, com destaque para o pensamento e o *relacionamento social*. São elas, segundo Senge: a liderança e o equilíbrio pessoal, a existência de modelos mentais, a visão partilhada, a aprendizagem em grupo e o mais importante segundo o autor o pensamento sistémico.

A liderança e o domínio pessoal traduzem-se na condição de criar incentivos para que os professores da escola possam caminhar no sentido traçado, motivando-os de forma a sentirem um compromisso e levá-los à proatividade e equilíbrio pessoal; sabemos que as ideias da organização e dos professores influenciam as ações e decisões tomadas pela organização, logo estas devem ser refletidas, clarificadas e aprofundadas. A construção da escola não se fará sem uma visão partilhada por todos os seus membros, o que levará à

capacidade de pensar em conjunto, de dialogar, no sentido de (*flow of meaning*), isto é, um processo onde o sentido flui. E, por último, o pensamento sistêmico, o qual implica a capacidade de se ter a visão de conjunto, Senge diz “é a disciplina que integra as disciplinas, fundindo-as num corpo de teoria e prática coeso” (1994:12). Tendo estas componentes presentes pretendo que o meu projeto seja de ação e em ação, pois como afirma Bolivar, “as organizações aprendentes não surgem do nada, (...) são fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados (1997: 91).

Comprometi-me com a condução das avaliações, prevalecendo uma atitude de reconhecimento e não uma postura de controlo. Este reconhecimento traduziu-se (Honneth (2006) e Ricouer (2004) em “reconhecer o outro” nos três sentidos do termo: aceitar o outro, situando-o numa história e num meio ambiente; valorizar o outro, através das suas competências, da sua experiência e das suas ações e recompensar o outro, isto é, estar reconhecido pelos seus contributos. O reconhecimento implicou uma postura de “amigo crítico” e contribuiu para valorizar os polos de excelência das pessoas e da instituição (De Ketele, 2001; Jorro,2006).

O meu projeto, a minha construção continua em “aberto”, desenvolver-se-á através de um processo interativo, dinâmico, cíclico e ocorrerá durante um longo período de tempo... Sem poder descurar as políticas educativas e a sua influência na definição do modelo de escola, a minha construção vai no sentido de desenvolver o *ethos*, a cultura escolar, reveladora não só de valores, crenças e ideologias, mas também das dinâmicas, dos modos de ação e das práticas que se desenvolvem no seu interior. Permanecerei atenta à realidade educativa enquanto docente e enquanto observadora e atora envolvida em todo o processo, encorajando o “estudo” (articulação entre a busca contextualizada e o sistema educativo), fazendo da avaliação das práticas um elemento importante de formação e conciliando liberdade pedagógica e prescrições.

Bibliografia:

ABBAGNANO, N. (1969). *História da Filosofia*. Vol. I Lisboa: Editorial Presença.

ALARCÃO I. (1996) *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J.(2003) *Supervisão da prática pedagógica – uma perspetiva de desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

ALARCÃO e ROLDÃO, (2008). *O Campo da Supervisão Pedagógica: Para uma conceção democrática de supervisão*.

ALARCÃO, I; LEITÃO, A. e ROLDÃO (2009 nr 2). *Prática Pedagógica supervisionada e feedback formativo co construtivo*. Revista Brasileira de Formação de Professores

ALARCÃO, I e ROLDÃO, M,C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: PEDAGO

ARCHER, L, et Al. (2001). *Novos desafios à Bioética*. Porto: Porto Editora.

ARENDT, A.(1996). *A crise da Educação*. Revista Educação, vol.5, nº2

AZEVEDO, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*.

BATANAZ Palomares, L. (1998) *Gestión y supervisión de centros educativos*. Buenos Aires: Docência, 1998

BAPTISTA, I. (2005). *Dar Rosto Ao futuro*. A educação como compromisso ético. Proedições, Lda

BAPTISTA, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP -3

BARROSO, J. (1992) *Fazer da escola um projecto*. In: Canário, R. (Org.). *Inovação e projeto educativo da escola*. Lisboa: Educa

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria*

BOLÍVAR (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED.

BOUQUET, Simon (2000). *Introdução à leitura de Saussure*. Tradução de Carlos A.L. Salum e Ana Lúcia Franco, São Paulo: Cultrix.

BORGES, Anselmo (1985). *Moral e Ética*. In *Humanística e Teologia*, 1

BORDIEU, P.(1987) – *Propostas para o ensino do futuro - Cadernos de Ciências Sociais, nº5*. Edições Afrontamento

CAETANO, António. (1996). *Avaliação de Desempenho: Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa: Editora RH

CAETANO, António (2008). *Avaliação de Desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam A Escola: O lugar onde os professores aprendem saber*. Livros Horizonte

CAMPOS, B.P. (2007) *Avaliação do desempenho docente: Questões a propósito de um estudo internacional*. Lisboa: Ministério da Educação

CANÁRIO, R. (1999) “”, in *Atas do I congresso Nacional de Supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

CARDINET, J.(1992). *L’objectivité de l’évaluation, Formation et technologies – Revue européenne des professionnels de la formation*.

CARDINET, J. (1993). *Avaliar é medir?* Edições ASA Porto

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem -21 Ensaios para o século XXI*. Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia

CARVALHO, Adalberto (2000). *A Contemporaneidade como Utopia*. Edições Afrontamento, Porto

CHASE, D. P Aristotele, (1928). *The Nicomachean Ethics* London: J.M .Dent &Sons Ltd, 1928. livro I, XII, II02a.)

COPLESTON, F. (1986). *Historia da Filosofia*. Vol.I 2ª Ed. Trad. do Inglês de Juan Manuel Garcia de la Mora. Barcelona: Editorial Ariel, SA., (Aristotle – The Nicomachean Ethica. livro II, II=6ª)

CORTESÃO, L. (1991). *Supervisão numa perspetiva crítica*. In: SPCE (Org.) *Ciências da Educação em Portugal: Situação atual e perspetivas*. Porto: SPCE.

CRESSON, A. (1998) *Aristóteles*. Trad. do francês de Emanuel Godinho. Lisboa: Edições 70

CURADO, A. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um Estudo de Implementação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

DE KETELE, J. M. (2010) *A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?* In M.P. Alves e Machado. *O polo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal

DE KETELE, J. M. (1992). in *Avaliações em Educação: novas perspetivas*. – Org. Estrela e Nóvoa. Educa, Lisboa

DE KETELE, J.M., Gerard, F., Roegiers, X.(1997) *L'évaluation et l'observation scolaires: deux démarches complémentaires*, *Educations* – Revue de diffusion des saviors en education.

DE KONINK, Thomas – *A Nova Ignorância e o Problema da Cultura*, Edições 70; Lisboa, 2003)

DOMINGUES, Frei Bernardo (2003). “*Alguns aspetos negativos do nosso tempo – 3º milénio*”.

DUQUE, João (1999). “*Revisão da modernidade como “sinal dos tempos”*”. In Humanística e Teologia

ESTRELA, A. e NÓVOA, António (1992). *Avaliações em Educação: novas perspetivas*. Lisboa, Porto Editora

FERNANDES, A. (1996). *Paul Ricoeur, O sujeito e a Ética*. Edições APPACDM

FERNANDES, A. (2001). *Tipologia da Aprendizagem Organizacional: Teorias e Estudos*. Lisboa: Livros Horizonte

FERNANDES, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores

FERNANDES, D. (2009). *Para uma avaliação de Professores com sentido social e cultural*. Revista ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda .

FORMOSINHO, J; FERREIRA, Sousa Fernandes, A.; (2000) *Políticas Educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA

FRIEDBERG, Erhard (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas de Ação Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget

GASPAR e ROLDÃO, (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta

GLICKMAN, C., GORDON, S. e ROSS-GORDON, J. (2004). *SuperVision and instructional leadership- a developmental approach*. Boston: Pearson Education

GOIS, E e GONÇALVES, C. (2005). *Melhorar as Escolas: Práticas Eficazes*. Porto: Edições ASA

GONZÁLEZ, F, Leopoldo Jesus (2001). *A gratuidade da ética em Ortega y Gasset*

GUERRA, M.S., (2002). *Como num espelho: Avaliação qualitativa das escolas*. In J. Azevedo (Coord.). *Avaliação das escolas Consensos e divergências* Porto, Edições ASA

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

HARGREAVES, (2003) *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós –Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill Portugal

HONNET (2006). *La Société du mépris, La Découverte*.

HORSLE, K. (2002). *Confissões de uma Freira Pagã*. Trad. do inglês de Mariana Alves-Pereira. Lisboa: Ésquilo

ILLICH, I. (1979). *Sociedade sem escolas*. Petropolis: Col. Educação e Tempo Presente. Ed Vozes

INNERARITY, D. (2010). *O Novo Espaço Público*. Lisboa. Editorial Teorema, SA

KINCHELOE, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Mangualde. Pedago

LANDSHEERE, (1969). *Comment les maîtres enseignent. Analyse des Interactions verbales en classe*. Revue française de pédagogie.

LEÃO; P.; MELO, A.(2002) . *Paul Ricoeur. Uma homenagem*. Lisboa: ISPA

LEITE, C. e LOPES, A. *Escola, Currículo e Formação de Identidades _Estudos de Investigação*. Porto: Asa

LIPOVETSKY, Gilles (1989). *A Era do Vazio*, Edições Relógio d'Água.

MACBEATH, J. (1999) *Schools Must Speak for Themselves: the case for school self-evaluation*, London, Routledge

MACINTIRE (2008). *Supervision in teacher evaluation*. New York: Simon & Schuster Macmillan & L. Darling-Hammond (Orgs). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*, pp. 403-415. California: Corwin Press.

MCLAUGHLIN, R (1990) *Embracing contraries: implementing and sustaining teacher evaluation*. In J. Milman

MACHADO, J.; SOUSA FERNANDES, A; MACHADO, J. FERREIRA, F.I. (2005). *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA

MENDEZ, A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa

MONGIN, Olivier (1997). *Paul Ricoeur – As fronteiras da filosofia*. Instituto Piaget, Lisboa

MONGIN, O., (1998). *Paul Ricoeur*, Paris: Éditions du Seuil.

MORIN, Edgar (1996). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Instituto Piaget,

MORTIMOR e Stoll (1997). *The Road to Improvement: reflections on school effectiveness*. Swets & Zeitlinger

NÓVOA, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa.

NÓVOA, A. (1999). *Para uma análise das Instituições escolares*. In. A. Nóvoa (Org), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora

PINTASSILGO, M^a Lourdes (1995) – *A mudança de valores num mundo em transição*. Revista Educação, vol. V Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

PERRENOUD, PH (1997). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa. D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional

PROFORM. (2004) – *Revista Bimensal, Um Novo sentido para a avaliação*, Edição 6.

QUINTELA, P. (2002). *Kant- Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Edições 70.

REALE, G. (1974). *Introdução a Aristóteles*. 10^a Edição, Trad. do italiano de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70.

REIS, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP –nº 2

RICOEUR, P. – *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil, (1990)

RICOEUR, P. “*Ethique et morale*”. In: Revista Portuguesa de Filosofia

ROJAS, Henrique (2004). *Uma teoria da felicidade*, Edições Tenacitas, Coimbra

ROLDÃO, M.C. (2000). “*Formar professores – Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*”. Aveiro: Universidade de Aveiro

RYCHEN, D.S. ETIANA, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação –algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional*. Edições ASA, Lisboa

SANCHES, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a ação*. Edição da Fundação Manuel Leão

SANTOS, L.(2004). *Formação de professores na cultura do desempenho*. In Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, nº89

SAVATER, F. (1997). *O valor de Educar*, Editorial Presença, Lisboa

SCHON, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa Os professores e a sua formação (pp.77.92). Lisboa, Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

SENGE, P. (1994) *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Papyrus

SIMÕES, G. (2000). *A avaliação do desempenho Docente: contributos para uma análise crítica*. Lisboa Texto Editora

STOER, S.(2001) – in Transnacionalização da Educação – *da crise da educação à educação da crise*. S. Stoer et al organizadores. Edições Afrontamento, Porto

TUCKER, P. D.,STRONGE, J.H.,(2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*.

VASCONCELOS, Teresa (2009) *Excerto de Relatório de Unidade Curricular, Provas Públicas de Agregação em Educação prestadas na Universidade de Lisboa,2009*. Texto não publicado

VIEIRA, F. e MOREIRA, M.A. (2008^a). *A avaliação do desempenho dos professores – instrumentos criados no GT-PA*. Braga- Universidade do Minho

VIEIRA, F.,Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora* Cadernos do CCAP nº 1

ZABALZA, M. (1994) *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos do professor*. Porto: Porto Editora

Documentos Legislativos

Decreto-Lei

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril. Revogado. Estatuto da Carreira dos educadores e dos professores de ensino básico e secundário

Decreto-Lei 1/98, de 2 de janeiro. Revogado. Revisão do estatuto da carreira dos educadores e dos professores do ensino básico e secundário – processo de avaliação

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Revogado. Regime de autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Perfil geral do desempenho profissional dos professores do ensino não superior

Decreto –Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. Revogado. Estatuto da carreira dos educadores e dos professores do ensino básico e secundário. (ECD)

Decreto-Lei nº 200/2007, de 22 de maio. Regime do concurso de acesso à categoria de professor titular dos educadores e professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos.

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho. Estatuto da carreira dos educadores e dos professores do ensino básico e secundário.

Decretos Regulamentares

Decreto Regulamentar 14/92, de 4 de julho, regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior.

Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de maio. Revogado. Sistema de avaliação do desempenho de professores do ensino não superior.

Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro. Revogado. Sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior.

Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de janeiro. Sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente não superior.

-Projeto de Decreto Regulamentar da Avaliação do Desempenho Docente

Despachos

Despacho nº 15 847/2007, de 23 de julho. Regras da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação para a elaboração de inquéritos em meio escolar.

Despacho nº 16 872/2008, de 23 de junho. Modelos de impressos das fichas de auto avaliação do desempenho do pessoal docente e ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Despacho 20 131/2008 de 30 de junho. Fixação das percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom.