



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*Memórias de um Eu em Mim:
a (re)construção de uma Identidade Profissional*

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

- Especialização em Administração e Gestão Escolar -

Maria Manuela Moura Dias

Trabalho efetuado sob a orientação de

José Matias Alves

Porto, 30 de Dezembro de 2013

SUMÁRIO EXECUTIVO

O presente trabalho desenvolve-se partindo de uma série de narrativas/histórias sobre o percurso da vida profissional de uma professora que, através de um trabalho de rememoração, procura encontrar um sentido e uma visão unificadora para o percurso vivido.

Para fugir da teia de emoções que envolve o trabalho com as suas memórias e garantir uma visão mais racional, ao longo do relatório ela convocar-se-á a si mesma, mas numa versão de espectadora. Assim, e convocando também outros olhares que se pronunciarão sobre as temáticas abordadas, constrói-se uma compreensão integral (porque emocional e racional em simultâneo), e que trará um entendimento do percurso passado e um sentido para o trajeto futuro.

As temáticas trabalhadas de forma mais incisiva decorrem dos episódios que se mostraram mais significativos para ela: memória, cultura de escola, construção da identidade profissional, avaliação de desempenho docente e projecto educativo de escola.

Apesar da centralidade destas temáticas, ao longo do trabalho fazem-se referência a outros temas para que se consiga garantir uma compreensão mais abrangente da evolução do seu trajeto e da forma como esse caminho contribuiu para a sua identidade profissional atual.

Palavras-chave: memória, cultura de escola, construção da identidade profissional, avaliação de desempenho docente e projecto educativo de escola.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO -----	4
CAPÍTULO I – PERCURSO PROFISSIONAL DA MARIA -----	6
CAPÍTULO II – MEMÓRIAS, CULTURAS, IDENTIDADES E AVALIAÇÃO ---	13
Memórias -----	13
Avaliação de Desempenho Docente -----	20
Cultura de Escola -----	35
Construção da Identidade Profissional -----	36
CAPITULO III – PROJETO EDUCATIVO -----	42
CAPITULO IV – APRENDIZAGENS MAIS RELEVANTES E CONCLUSÕES --	54
BIBLIOGRAFIA -----	56

INTRODUÇÃO

"É por isso que todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros)."

Marie-Christine Josso (2007,p.414)

Este relatório iniciou-se num período da minha vida profissional em que exercia a função de diretora do Agrupamento de Escolas de Frazão, em Paços de Ferreira, tendo o seu término coincido com o início da minha atividade como professora do quadro do Agrupamento de Escolas Tomaz Pelayo, em Santo Tirso.

Após uma reflexão sobre que experiência, episódio ou área temática trazida pelo meu percurso profissional me causaram um mais profundo impacto, e com o objetivo de selecionar a que tivesse sido mais relevante, fui incapaz de escolher um único. Nem sequer ordená-los por ordem de prioridade. Assim, selecionei temas que foram fundamentais e definiram completamente aquilo que sou hoje, não só como profissional mas como pessoa. Para além das motivações de índole pessoal em refletir sobre estes temas, os objetos de reflexão deste relatório são temáticas de interesse e bastante atuais.

A minha opção passa por contar/inventar algumas histórias em torno de uma personagem que elejo como protagonista das histórias, Maria¹, traduzindo episódios/experiências relativos a cada uma das temáticas, e sobre os quais me debruçarei, buscando traduzi-los através dos sentidos, sentimentos e leituras da protagonista².

Os nomes dos locais, escolas e pessoas são fictícios justificando-se esta opção por ser irrelevante focar os episódios em pessoas concretas, pois sendo o objetivo deste trabalho uma reflexão sobre determinados episódios e temas, e de forma a torna-los mais claros, mais

¹ "...a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade."- Josso (2007, p.216)

² "La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de 'sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada." – Ricoeur (199,p.147:), citado por Bolívar, Cruz e Ruiz (2005).

importante que nomes serão os papéis e características dos locais e das personagens que inevitavelmente farão parte de outras histórias.

Convocarei alguns autores para ajudarem Maria nessa travessia que se pretende transformar na busca de uma perspectiva mais diversificada e global, numa visão mais unificadora para ela. Os temas abordados de forma mais incisiva neste documento são a memória, cultura de escola, construção da identidade profissional, avaliação de desempenho docente e projeto educativo de escola.

Foi escrito durante o que considero ter sido um dos maiores períodos de transição da minha vida profissional, onde a uma carreira repleta de cargos e funções das mais variadas que se podem encontrar numa escola, me vi perante o único ano da minha vida profissional sendo “simplesmente professora”.

O período de escrita deste relatório foi um espaço de tempo que senti como conturbado, e o desenvolvimento do mesmo refletiu este período de vida.³

Desde o pré texto de relatório crítico até à conclusão, por diversas vezes mudei as temáticas que iria abordar assim como os autores que pretendia convocar. E durante todo este período senti um permanente sentimento de insatisfação com o desenvolvimento do mesmo. Este sentimento manteve-se quase até ao término do relatório, quase como uma necessidade latente de poder voltar atrás e escrever sobre outras coisas, outros temas, procurar novos autores que de alguma forma pudessem preencher algo como um enorme “buraco negro” que sentia existir neste documento... ou talvez fosse na própria protagonista das histórias que inventei⁴...

Mais do que um relatório, foi para mim a possibilidade de criar um pequeno registo deste período, consciencializando-me um pouco dele, e garantindo que o meu passado profissional fará parte consciente da minha história de vida, tendo por referência, como refere Bartlett, citado por António Nóvoa, “... uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o facto de querer dar sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até ao presente que nos leva a um modelo mais transformacionista, mais construtivista da memória do que se imagina intuitivamente”.

³ "Se abordamos a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso, é realmente difícil não tomar consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sociohistóricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade." - Josso (2007, p.416)

⁴ “Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” – Ricoeur (1996) citado por Bolívar, Cruz e Ruiz (2005).

CAPÍTULO I – PERCURSO PROFISSIONAL DA MARIA

"As projeções de si que têm alimentado os momentos de reorientação são reexaminadas por sua significação no presente e pela colocação em perspectiva do futuro; explicitadas e questionadas na sua lógica de emergência."

Marie-Christine Josso (2007,p.420)

Chamei-lhe Maria, outro qualquer nome poderia ter.

Mulher, mãe e professora, mais de quatro décadas de vida a separam do momento em que pela primeira vez abriu os olhos e viu este mundo. E por tantas vezes mais em que abriu os olhos, de tantos tons diferentes o viu que nem todas as cores com todas as diferentes nuances que podemos ver seriam capazes de responder a tão grande diversidade.

É assim que se sente, é assim que sente ser o seu ser no mundo.⁵

Maria iniciou a sua vida profissional, no ano letivo 1995/96, como professora estagiária, na Escola Secundária da Ilíada, situada num concelho periférico do grande Porto. A experiência profissional dos professores era significativa, à exceção dos quatro grupos de estágio existentes nesse ano letivo, num dos quais se incluía Maria. A primeira vez que entrou numa sala de aula sem ser como aluna decorreu nos primeiros dias de setembro desse ano letivo. O orientador de estágio do grupo em que Maria se incluía foi, desde o início até ao final do mesmo, alguém que a marcou profissionalmente de forma profunda. O seu acompanhamento constante, dentro e fora das salas de aula, a forma como preparou constantemente e como orientou em conjunto o trabalho do grupo de estágio foram fundamentais para a construção da sua identidade profissional. Do muito que aprendeu nesse ano ficariam como marca: o trabalho dos alunos em grupo cooperativo, a sala de aula como espaço de trabalho partilhado por dois ou mais professores, a avaliação formativa das aprendizagens, os relatórios reflexivos

⁵ " Existir é ser na vida, ser em ligação, em relação com... vem daí o conceito das dimensões de nosso ser-no-mundo."

Josso (2007,p. 424)

sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula e a aprendizagem da matemática pela descoberta. Teria sido relevante para tal, o fato de estar também o orientador a realizar a sua tese de mestrado e também sob orientação de uma professora universitária. A partilha do que ia aprendendo e fazendo era constante com o grupo e os seminários semanais de orientação, de longas horas, eram dos momentos que mais gostava.

Ana Maria Raposo (2012), referindo-se ao conceito de cultura de escola, variáveis que a influenciam e das tipologias de escolas que diretamente se relacionam com este conceito, refere-se ao conceito de *moving schools* da seguinte forma:

“Rozenholtz (1989), num estudo que desenvolveu em 78 escolas americanas, constatou que algumas escolas estavam em movimento (*moving schools*). Nessas escolas os professores aprendiam uns com os outros e com elementos externos à escola. A melhoria do ensino era vista como uma responsabilidade e um empreendimento colectivo.”

Se não é possível estender o conceito anterior a esta escola, de forma restritiva ao grupo de trabalho em particular, ele aplica-se de forma perfeita, diria Maria. Quase poderia sugerir o conceito de *moving group*.

No ano letivo 1996/97 iniciou o seu percurso já como professora profissionalizada, na Escola E.B. 2,3 da Odisseia, situado num concelho da área metropolitana do Porto, local onde trabalhou durante dezassete anos. Apesar de não se situar a longa distância da segunda maior cidade do país, este concelho foi marcado ao longo destes anos, por uma baixa taxa de escolaridade dos seus habitantes, elevadíssimas taxas de abandono escolar, inicialmente aliado a uma também elevada taxa de trabalho infantil. Muitos dos alunos não iniciariam sequer o segundo ciclo, situando-se as maiores taxas de abandono escolar no quinto ano de escolaridade, aumentando substancialmente na transição para o terceiro ciclo. A escola e o saber eram claramente desvalorizados pelos seus habitantes, valorizando muitos mais os bens materiais que dispunham, designadamente automóveis e casas, em detrimento de tudo aquilo que pudesse acrescentar conhecimento: escola, livros, viagens, etc. A cultura existente era claramente assente no *ter* em lugar do *saber*.

As graves alterações sociais e económicas que decorreriam mais tarde viriam dar lugar a uma elevadíssima taxa de desemprego na região, em que predominava o trabalho não qualificado. Maria atribui a este último fator o mais forte contributo para que a indústria não soubesse dar resposta necessária à competitividade e empreendedorismo que se impunham como medidas

essenciais para garantir a adequação a esta nova realidade. A indústria existente não saberia contornar a entrada de produtos vindos do estrangeiro a preços muito mais competitivos e a um mercado mais liberalizado.

Ao longo destes anos, Maria viu o “cenário” alterar-se de forma gradual, as respostas que a escola ia dando à elevada taxa de abandono escolar, inicialmente muito pouco consistentes e ténues, foram-se transformando em medidas mais articuladas, trabalhadas e consistentes.

Tendo por referência o conceito de *escola no centro da colectividade* referido por Nóvoa (2009, p.24), o cenário anterior traduzir-se-ia perfeitamente tal como citação do autor:

“uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de “reparadora” da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as “deficiências da sociedade”, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis.”

Tal como referido pelo autor (Nóvoa, p.24),

“Mas – como é evidente – esta opção estabelece prioridades. Não é possível fazer tudo e a tudo dedicar a mesma atenção. Concentrando-se nas dimensões sociais, esta escola acaba por conceder uma menor atenção às aprendizagens. Primeiro estão os alunos, as suas necessidades e o seu desenvolvimento; depois, vem o trabalho escolar propriamente dito.”

As medidas e ações definidas destinavam-se prioritariamente a garantir a permanência dos alunos na escola e garantir a sua assiduidade em detrimento de ações que garantissem a qualidade e constante melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

As mudanças na sociedade constituem desafios para a cultura de escola e exigem respostas rápidas. Se, por um lado, parece ser difícil mudar a cultura da escola, a verdade é que ela está em permanente e constante evolução e reconstrução, sendo assim, paradoxalmente, estática e dinâmica (Stoll, 1999), citado por Raposo (2012).

E como resposta aos desafios emergentes, surgiram projetos de turmas de percurso curricular alternativo, e seguiram-se os cursos de educação e formação. E pouco a pouco, os seus frutos foram surgindo. Maria considerava que um dos maiores sucessos foi a transição de uma medida/ meta quantitativa que normalmente se utilizava para trabalhar o abandono escolar, transformar-se numa lista de nomes. Os números deram lugar a nomes, rostos, pessoas...

começou-se a perceber claramente os locais de onde provinham e na articulação que se fazia com as várias entidades, com destaque para os serviços de acção social da câmara municipal, os nomes dos alunos começaram a fazer parte das conversas.

Maria percebeu mais tarde ser essencial ter como objetivo transformar números em nomes, converter metas quantitativas em “metas nominais”, pois dessa forma toda a acção se humanizava. Seria esse um dos grandes objetivos do trabalho que se desenvolveria mais tarde no que se relacionaria com as taxas de transição e sucesso escolar. E isso refletiu-se quase que intuitivamente na forma como se desenvolvia o trabalho e as relações com os diversos elementos da comunidade escolar.

Parece óbvio pensar que a cultura de escola que se criou foi um resultado das respostas que a escola encontrou para garantir a sua ação no meio em que se integrava, e os factores externos à escola como sejam a cultura dos alunos influenciam a cultura escolar (Raposo, 2012), a que poderia acrescentar, a cultura do meio, como variáveis que influenciam a cultura de escola.

Ganha também consistência articular a construção das respostas que as escolas garantem aos seus alunos e comunidade com a temática da construção da identidade profissional dos professores, pois quando tratamos de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na/sobre a escola, não podemos deixar de considerar o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente em suas expectativas e percepções (Gomes, 2008, p.4).

Nos três primeiros anos de serviço, Maria exerceu o cargo de representante da disciplina de matemática do 3º ciclo do ensino básico, tarefa que gostou especialmente, pelo frequente trabalho de equipa que se realizava e pelo excelente ambiente que se vivenciava no grupo e na escola. O ambiente na escola era muito acolhedor e descontraído, uma escola nova, um grupo de professores jovens, um conselho diretivo jovem, simpático e dinâmico, tudo elementos que propiciavam um sentimento de bem estar naquele local. O que menos gostava era das reuniões de conselho pedagógico, em que se discutia muita legislação, as interpretações variavam sempre entre alguns dos elementos e a discussão mantinha-se quase sempre naquele pequeno grupo... Maria sentia que “não percebia nada daquilo” e não percebia muito bem para que é que servia tudo o que se discutia. Valiam os lanches a meio, sempre com chá e bolo...

No ano letivo 1999/2000, iniciou as suas funções como vice presidente do conselho executivo da mesma escola. Após a surpresa inicial por lhe ter sido dirigido o convite para integrar a

equipa por parte de dois colegas do conselho diretivo que iria cessar, a aceitação foi quase imediata. Gostava da escola, gostava de trabalhar, os dois colegas transmitiam-lhe uma tranquilidade enorme para encarar o que poderia surgir, o presidente na altura pela competência que demonstrava e pelo apoio que dava aos colegas, a outra colega por tudo o que já lhe conhecia dos tempos da universidade e pela amizade existente entre as duas.

Durante os três primeiros anos correspondentes ao primeiro mandato como vice presidente do conselho executivo, a maior responsabilidade de Maria foi na área da ação social escolar. Ao cargo que exercia acumulava a lecionação da disciplina de matemática de algumas turmas e a área de estudo acompanhado recentemente criada.

O grande trabalho que desenvolveu foi na vertente da ação social escolar, tarefa para a qual inicialmente sentiu enormes dificuldades, principalmente pela carga burocrática que acarretava e a que não estava habituada, mas que gradualmente se revelou como uma área que lhe permitiu ter um conhecimento concreto da realidade social e económica da comunidade em que a escola se inseria.

Os longos anos em que garantiu a gestão desta área permitiram-lhe ter um conhecimento concreto dos alunos que se encontravam em abandono e para os quais nunca aparecia boletim de subsídio, perceber a tipologia de agregados familiares existentes, iniciar a articulação com os professores que garantiam a lecionação dos 4ºanos de escolaridade para preparar o ano letivo seguinte, a articulação próxima com os serviços sociais da câmara municipal, constituídos inicialmente por uma única técnica, e outras situações. Praticamente todos os encarregados de educação solicitavam a atribuição de subsídio escolar, à exceção dos pais dos alunos que se encontravam em abandono. As queixas e reclamações que invariavelmente enchiam a escola em determinadas alturas do ano, as “ameaças” por parte dos encarregados de educação referindo que “ se não tiver subsídio não vem à escola” eram uma constante, os muitos momentos em que reuniu com imensos destes pais e encarregados de educação, nos quais expunham toda a sua situação económica, social e familiar, todo este conjunto de circunstâncias permitiu-lhe ter, em pouco tempo, um grande e profundo conhecimento da realidade da grande maioria dos alunos. E ao longo dos anos aperceber-se-ia das profundas transformações que atravessavam a vida destas famílias e da realidade económica concelhia.

Destes três primeiros anos retém principalmente a grande articulação que fazia com as famílias, os diretores de turma e os serviços sociais da câmara municipal, assim como o vasto conhecimento que adquiriu sobre a comunidade onde se inseria a escola.

Mais tarde, tendo a Escola E.B. 2,3 de Odisseia integrado o Agrupamento Vertical de Escolas de Odisseia, sucedeu-se um ano de vice presidência do comissão administrativa provisória do agrupamento e vira-se repentinamente integrada numa comissão formada por três pessoas que teriam de garantir a gestão de uma nova realidade. Com novos ciclos de ensino e muitos estabelecimentos escolares, este foi um ano que Maria viveu com especial intensidade, seja pela exigência acrescida no número e diversidade de tarefas que teve que garantir, seja pela nova realidade escolar que vivenciou.

Das tarefas ao nível do órgão de gestão que desenvolveu, lembra a gestão da ação social escolar e do pessoal não docente do agrupamento, a gestão dos horários e dos apoios educativos do 2º e 3º ciclos, o acompanhamento dos momentos de avaliação sumativa dos alunos, a monitorização dos resultados escolares, a elaboração dos projectos de percurso curricular alternativo e cursos de educação e formação, e muitas outras que surgiam como necessidades do novo dia a dia que se ia estabelecendo.

Foi um ano em que se sentiu muitas vezes a responder sozinha⁶ a um enorme conjunto de situações mas que percebeu também que pertencia a uma equipa de “três sozinhos” a terem que responder a um enorme conjunto de novas situações.⁷ E se aprendeu algo nesse ano foi que o trabalho de equipa não é sinónimo de trabalho em conjunto⁸, cooperar não tem que significar trabalhar junto⁹ e que 1+1+1 pode ser muito mais do que 3¹⁰.

⁶ Como refere Raposo (2012), citando Hargreaves, “O autor identifica e revaloriza aspetos particulares desse individualismo, relacionados com o potencial criativo da individualidade no ensino, concluindo que “é tempo de abordarmos o individualismo com um espírito de compreensão e não de perseguição””.

⁷ Como refere Hargreaves (1998), citado por Raposo (2012), “O *individualismo estratégico* refere-se aos padrões de trabalho individualistas, construídos pelos próprios professores, de modo a responder às contingências impostas pelos seus contextos de trabalho.(...) O individualismo decorre, assim, de uma concentração calculada no esforço, tratando-se de um individualismo estratégico, em que o tempo de preparação representa um recurso escasso, que não pode ser desperdiçado.”

⁸ “Até o trabalho colaborativo exige uma certa dose de individualismo para preparação e organização do trabalho coletivo. A eficácia do trabalho em equipa depende muito da capacidade individual de cada um dos seus membros de ligar energias e saberes que são gerados individualmente, em processos singulares, adequados a cada um dos intervenientes. Da partilha destes saberes advém a riqueza do trabalho colaborativo, que não seria de todo possível sem o contributo de um trabalho individual prévio.” (Raposo, 2012)

⁹“Hargreaves (1998) defende que o individualismo (...) pode ser sinónimo de autonomia individual e apoio profissional. (...) O individualismo pode ser ainda, no contexto da filosofia política e social, segundo Lukes (1993), associado à dignidade humana, à privacidade, e ao desenvolvimento pessoal.”(Raposo, 2012)

¹⁰ “A eficácia do trabalho em equipa depende muito da capacidade individual de cada um dos seus membros de ligar energias e saberes que são gerados individualmente, em processos singulares, adequados a cada um dos intervenientes. Da partilha destes saberes advém a riqueza do trabalho colaborativo, que não seria de todo possível sem o contributo de um trabalho individual prévio.” (Raposo, 2012).

Desse ano peculiar, Maria recorda especialmente a forma como se foram integrando os professores do pré-escolar e primeiro ciclo em novas dinâmicas, a resistência inicial dos professores que leccionavam na EB2,3, incluindo a sua, à cultura própria dos professores do pré-escolar e primeiro ciclo. Não se esquece nunca da pergunta que sempre se fazia mentalmente: “porque falam eles tão alto se estão tão perto?”.

A este seguiram-se mais alguns como vice presidente do conselho executivo do mesmo agrupamento, e não conseguindo enumerar as tarefas e funções que garantiu, recorda com especial relevância a coordenação do primeiro projecto educativo do agrupamento. Porque lhe deu especial satisfação, porque lhe permitiu a oportunidade de procurar tudo o que conseguiu sobre o assunto, porque aprendeu muito ao fazê-lo. E porque percebeu que a tarefa que inicialmente lhe foi atribuída como algo “que ninguém queria fazer” era uma tarefa da maior importância numa escola ou agrupamento, gerir um projecto educativo pode ser gerir um verdadeiro instrumento de autonomia, pode ser gerir os destinos da escola ou agrupamento, pode ser “gerir” os destinos de todos os alunos e de uma comunidade. Hoje Maria acrescentaria, pode ser “gerir” a identidade e cultura de uma escola.

Em 1 de Setembro de 2008, e por designação da Direção Regional de Educação assumiu as funções de presidente da comissão administrativa provisória do Agrupamento Vertical de Escolas da Odisseia.

Em 4 de Junho de 2009, assumiu o cargo de diretora do Agrupamento de Escolas de Odisseia tendo este cessado no dia 3 de Junho de 2013.

CAPÍTULO II – MEMÓRIAS, CULTURAS, IDENTIDADES E AVALIAÇÃO

Memórias

A tentação de Maria “apagar as memórias” foi muita e em muitos momentos, mas conscientemente pelo menos em parte dele, Maria sabia que “ela era” o que “elas fizeram dela”.

Como refere Clarice (2003) no artigo “Tempo, mito e memória”¹¹, citando Ecléa Bosi, relativamente ao afastamento das minhas origens ou do meu próprio passado,

“ao rememorar percebo que tenho raízes, garanto o direito ao meu passado, valorizando as memórias garanto-me o direito de uma existência, ao direito de ser, ao direito de ter uma história”.

A busca de memórias realizada por Maria não se tornou uma tarefa fácil, pois sentia-se constantemente levada a recordar determinados momentos quer pelo seu tempo mais recente, quer pela intensa forma como os viveu, quer pelas pessoas que estavam envolvidos no mesmo.

E foi da procura das memórias que realizou de onde surgiram as quatro histórias¹² que conto a seguir. Ordenei-as cronologicamente mas tal não seria necessário pois foi precisamente por esta sequência que Maria as relatou.

Os últimos minutos que tinha estado naquela que considerava a sua escola, quando ainda sem saber que lá não voltaria mais: a saída do gabinete em direcção ao portão, o sorriso de Ulísses, o aluno da educação especial e grande protagonista em “bulhas e batatada”, à porta do gabinete de apoio ao aluno. O sorriso que o caracterizava no rosto, e a frase de sempre, dirigida à pergunta que Maria lhe dirigia através do olhar: “Ó Stora, a culpa não foi minha, foi a stora que...”. Maria atalhou a sua resposta com uma questão: “Quando vais tu, Ulísses, dizer-me uma única vez que tiveste alguma responsabilidade no que aconteceu? Achas mesmo que é o mundo que está todo contra ti?”. Como resposta obtive o mesmo sorriso e o silêncio de quem sabe que Maria tinha razão.

¹¹ <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=23178&cat=Artigos&vinda=S>

¹² “Os seres humanos são contadores de histórias (Brunner, 1986; Connely & Clandiny, 1990) e as histórias contadas pelos homens deixam respirar as experiências vividas, os ambientes sociais e culturais que as contextualizam e moldam, bem como as interpretações e reações dos sujeitos. Nesta sequência, as histórias contadas pelos homens acerca da sua vida, para além de documentos pessoais e testemunhos de uma existência singular, podem ser entendidas como janelas através das quais podemos olhar e perceber os mundos que nelas se encerram.” (Celestina Gomes)

E Maria continuou o seu caminho até ao portão da escola. E lá estava o Davinci, coincidência ou não, também aluno da educação especial e o que mais se destacava pelas grandes confusões em que se metia. Sorriu para ela e com um até logo, Maria deixou a escola naquele que seriam os seus últimos passos no lugar que fora tantas vezes a “sua casa” na última década. Seria também o momento de deixar aquela que considerava também e muito “a sua família”.

Recordando esse momento, Maria não podia deixar de pensar no significado de terem sido estes dois alunos os últimos que viu naquele local, os últimos que lhe sorriram naquele local, quando sabia que a vida daqueles dois miúdos fora e ainda era repleta de tanto sofrimento, a níveis difíceis de imaginar por muitos. E tantos trabalhos passados com eles... Porquê logo eles? Seria esta a questão que Maria nunca veria respondida...

Como recordava também e com tamanha intensidade a imagem das duas colegas, e que considerava amigas há tantos anos, na última reunião do conselho geral em que participou. Uma votação em que estaria em causa a anulação ou não da sua não recondução como diretora. Nenhuma explicação lhe tinha sido dada até ao momento sobre algo que a justificasse. Ninguém respondia à sua questão, era simplesmente o resultado de uma votação secreta que assim o tinha determinado. Ambas levantaram os braços¹³ a favor da manutenção da não recondução, ambas baixaram os olhos que nunca mais, percebeu Maria, tiveram a coragem de lhes dirigir. Maria sabia e sentia que elas se sentiam mal com a decisão¹⁴. O seu ar incrédulo dirigia-se unicamente àquelas duas pessoas, não porque fizessem qualquer diferença em termos de votação mas simplesmente porque sentiu como se ambas tivessem acabado de trair o trabalho de tantos anos e no qual tinham sido sempre ativas participantes¹⁵... esperaria de todos os outros, não delas. Não conseguia entender novamente o porquê daquela adesão àquele grupo, quase como por osmose... Mais um porquê a que nunca teria resposta. Mas também um porquê ao qual sentia que não queria saber a resposta.¹⁶

¹³“ O perverso é falacioso: a estrutura da comunicação linguística, por exemplo, orienta-se para exercer influência sobre o receptor, mais do que a favorecer o consentimento e o diálogo. Por isso, algumas formas falsificadas de consenso são bem mais prejudiciais do que a própria falta de diálogo” - Nills Brunson (fonte: http://terrear.blogspot.pt/2007/01/organizacao-da-hipocrisia_27.html consultada em 29 de Dezembro de 2013)

¹⁴ Refere Gomes (2008, p. 13) que “o professor se sente só em alguns momentos de sua trajetória por conta do conflito entre suas concepções sobre ser professor e sobre a relevância do seu trabalho e as expectativas dos demais sujeitos que “atuam” na esfera escolar”.

¹⁵ Os modos como vivemos nossos papéis nos diferentes grupos se influenciam mutuamente, de forma que nossa identidade se constitui pela interação das especificidades desses grupos aos quais pertencemos. Isso significa que ela possui variadas dimensões, que se articulam e mudam no tempo: na verdade, não temos uma identidade, mas sim identidades – Gomes (2008, p.4) citando Meksenas (2003:7)

¹⁶ “Numerosas biografias citam a tensão ou mesmo um estresse vivido entre uma vida interior, feita de elementos proprioceptivos (tônus, humores, emoções, sentimentos), de sonhos, de projetos, de desejos e das imagens de si mesmo e das dos outros, que nos são devolvidas nas diversas interações que temos com eles. Nós vivemos uma dinâmica interior que vai ao encontro, com mais ou menos felicidade, das condições do nosso meio ambiente.” – Josso (2007, p.423)

Como ao permitir o esquecimento do passado isso não significaria que esse mesmo passado não fizesse parte da sua realidade de vida, assim o ato de rememorar torna-se para Maria como que um exercício de auto conhecimento, no sentido de alcançar um estado de mais harmonia com o passado, racionalizando emoções e permitindo uma visão menos emotiva.

Refere ainda o mesmo autor, “ a memória seria a responsável pela capacidade de se ter uma visão una e nítida de uma cadeia de fatos”. E foi neste último sentido que Maria considerou também ser essencial realizar o esforço de resgatar algumas memórias, por mais difícil que essa tarefa lhe parecesse tornar-se em determinados momentos. Talvez esse esforço de unificação numa visão global lhe trouxesse a compreensão que sentia tão necessária.

Sem deixar de ter em consideração a vulnerabilidade deste “resgate de memória” por parte de Maria pois, segundo refere o autor,

“A percepção de uma memória é influenciada pela imaginação, e assim como se trata de um processo de interiorização individual, pois que, como construção individual esta é realizada a partir de imagens, palavras, emoções e sentimento.”

continuou o trabalho de resgate das memórias:

Tinham decorrido já seis dias desde que se realizara a reunião do conselho geral para analisar a recondução da diretora¹⁷. A interrupção do carnaval interrompera as atividades letivas e Maria encontrava-se nesse quase final de tarde, no seu gabinete. Faltava-lhe unicamente despachar o correio que lhe tinha sido trazido por uma das assistentes administrativas para dar por terminado o seu dia. A escola encontrava-se totalmente deserta de professores. Aproveitavam um dos poucos dias que podiam para descansar e estar com a família. No dia seguinte, as rotinas iniciar-se-iam por mais umas semanas.

Até ao momento, nada nem ninguém lhe havia dito sobre o resultado da reunião. Sabia que a probabilidade de o conselho geral não a reconduzir era considerável pois sentia que vários dos elementos a consideravam como um elemento “perturbador” do ambiente que desejavam.

¹⁷ No que respeita à recondução do diretor, o artigo 25º do Decreto Lei nº75/2008, de 22 de Abril, estabelece o seguinte:

2 — Até 60 dias antes do termo do mandato do director, o conselho geral delibera sobre a recondução do director ou a abertura do procedimento concursal tendo em vista a realização de nova eleição.

3 — A decisão de recondução do director é tomada por maioria absoluta dos membros do conselho geral em efectividade de funções, não sendo permitida a sua recondução para um terceiro mandato consecutivo.

Esta *disposição adversa* era, na óptica de Maria, gerada por um alargado conjunto de fatos: os constantes ofícios dirigidos ao presidente da câmara exigindo as verbas em dívidas desde há quatro anos, as idas à câmara solicitando esta verba, a não autorização dada para utilização do pavilhão pelos utentes dos clubes desportivos que utilizavam o gaz e a eletricidade destinado pelo orçamento de estado aos alunos da escola, a insistência nas várias reuniões para que a câmara municipal garantisse que a gestão pedagógica das atividades de enriquecimento curricular do 1º ciclo fosse efectivamente realizada pelo conselho pedagógico, o contributo da sua parte para o relatório de execução do programa de transferência de competências entre o ministério da educação e o município, entre outras, eram razões para que a considerassem um elemento indesejável. A recusa em contratar técnicos especializados conhecidos e perto de elementos da câmara municipal, garantindo fidelidade aos critérios definidos pelo conselho pedagógico e à legislação que vigorava também não teria sido benéfico para si.

Aliado a tudo isso, recusara ser objecto de uma avaliação avulsa que o conselho geral decidira criar duas semanas antes, sem qualquer tipo de definição de parâmetros ou critérios, e completamente desenquadrada legalmente.

Tranquilamente, abriu a capa contendo o correio. O ofício que lhe apareceu à frente deixou-a completamente estupefacta. Até ao momento, todos os contactos entre conselho geral e diretora se tinham realizado via mail, tal como estava definido no próprio regimento. Mas desta vez, tinha sido entregue um ofício aberto, nos serviços administrativos, dirigido à Maria, dando conta da sua não recondução para o cargo, e sem qualquer explicação.¹⁸

Apesar de esperar a não recondução, não esperava a forma tão despropositada como o conselho geral o fez, mas em poucos dias percebeu que a esta atitude se seguiriam algumas bem piores e completamente desprovida de qualquer ética.

E este tipo de atitudes viriam a suceder-se para além do seu mandato de diretora... mas Maria sabia também que cada um só pode dar e ser aquilo que tem e é...

Maria não se esqueceria tão cedo do “raspanete” que levava numa reunião havida entre as direcções dos vários agrupamentos e escolas do concelho e a câmara municipal. A vereadora da educação estava deveras irritada com ela, praticamente gritou tudo o que lhe veio à cabeça relativamente a ela em frente aos restantes elementos da direcção dos outros agrupamentos. Maria percebeu que o objectivo foi o de a “castigar” perante os outros pelo relatório que havia enviado para a comissão de acompanhamento do contrato de transferência de competências. Sabia que esse tipo de acompanhamento nunca era bem visto pela câmara municipal e que gostavam de “funcionar em panelinha”. Para eles, os diretores eram mais uns funcionários da câmara a quem deveriam manter informada dos vários assuntos. Como foi expresso em alguns momentos públicos pelo próprio presidente da câmara, “a vereadora

¹⁸ “Sugiro um enfoque sobre os juízos morais baseado não na conformidade das leis, mas sim na forma como se fazem os juízos; baseado no processo, não no produto. Dito doutra forma, creio que a ética e a moral não são questões do que se decide, mas sim como se decide” - Ackoff (1993) citado por Nills Brunson (fonte: <http://terrear.blogspot.pt/2009/10/o-lado-obscurito-da-organizacao-escolar.html> - consultada em 29 de Dezembro de 2013)

e os seus diretores” constituía a frase simbólica¹⁹ do que deveria ser a ação destes. Todos se mantinham completamente calados, alguns constrangidos em vê-la naquela situação, outros sabia que divertidos. Mas Maria estava já claramente preparada para este tipo de situações, já tinham acontecido alguns destes momentos e ela utilizava uma estratégia que lera num qualquer livro. Olhava diretamente para a pessoa que a estava a “atacar” e imaginava-a numa situação caricata. Neste caso concreto, Maria ainda recorda a imagem que criara da vereadora a gritar com ela. Uma menina bem pequena com dois totós, cheia de sardas e bem gordinha, sentada na cadeira sem que os seus pés chegassem ao chão, e que fazia uma birra monstruosa, esperneando e gritando. E essa imagem criada produziu o efeito que produz quando vemos uma criança pequena a fazer uma birra. Assim, Maria continuou com o seu tranquilo sorriso até ao fim da “birra”, e ainda mais tranquilamente pediu desculpa por qualquer coisa que tivesse feito que pudesse ter sido prejudicial para os alunos. A situação foi deveras desconcertante para quem protagonizou e assistiu e Maria saiu daquela reunião com um sorriso nos lábios.

Como estava a melhorar o seu desempenho em lidar com situações destas deixava-a orgulhosa, já em algumas reuniões do conselho geral utilizara esta estratégia e, na realidade, divertia-a. Mas nunca a utilizara com aquelas pessoas que realmente gostava, e que considerava seus colegas e amigos. Com eles, estava sempre completamente desprotegida. Com eles sentia-se igual a ela própria...

Na análise das histórias de Maria, importa referir o conceito de endoutrinamento institucional referido por Sá (2006, p.228), no âmbito das resposta institucionais²⁰ e das respetivas táticas institucionais, anulação, conversão e liquidação. Como refere este autor,

“Uma modalidade de resposta institucional mais radical consiste no que rotulamos de *endoutrinamento institucional*. Neste caso, não se trata apenas de não conformidade defensiva ou desafiante, mas da tentativa de “apagar” os agentes e as agendas que veiculam “versões alternativas” do instituído. Trata-se, portanto, de práticas que visam eliminar a concorrência dos *scripts* que não se compaginam com os interesses de certos agentes de institucionalização²¹, conferindo assim a aparência de consensualidade à versão promovida pelos actores que naquele momento assumem o papel de “definidores oficiais da realidade”. Este processo pode desenvolver-se em torno de três estratégias básicas: *anulação*, *conversão* e *liquidação*. “

¹⁹ “A linguagem política é um instrumento poderoso de influência social e, concretamente a linguagem política é, com frequência, vital para o exercício do poder dentro das organizações” – Pfeffer (1993) citado por Santos Guerra (2003)

²⁰ Sá (2006, p.222) faz uma proposta de “Tipologia das respostas institucionais” articulando os três “mecanismos isomórficos” propostos por DiMaggio & Powell (1983; 1991) com diferentes tipos de “respostas institucionais” discriminadas a partir do grau de conformidade/transgressão que representam em relação às pressões ambientais

²¹ “Convém lembrar aqui o oportuno alerta de Powell (1991: 191) quando este autor observa: “As práticas e as estruturas frequentemente consolidam-se através dos esforços activos dos que delas beneficiam.” – Sá (2006)

A análise dos vários relatos de Maria que coexistem neste documento fazem emergir ações que permitem concluir a existência de várias táticas institucionais que, acredito, por não terem produzido os resultados desejados levaram à utilização da que Lima (2006) refere como a mais radical tática de manipulação, a liquidação. Como elucidada o autor,

"... modalidade mais radical de *manipulação* consiste em *liquidar* o(s) agente(s) e/ou a(s) agenda(s) que exercem pressão sobre a organização. Aqui o objectivo já não é apenas “aprissonar” os constituintes institucionais ou influenciar a definição da situação, mas exercer um controlo sobre as fontes, os agentes e as agendas veiculadoras de pressões e expectativas institucionais, impedindo que a transgressão adquira visibilidade pública. A *liquidação* pode assumir duas variantes: *física* e *conceptual*. Incluímos na *liquidação física* as respostas que envolvem o recurso à coacção como forma de controlar a difusão de definições divergentes do instituído. Assim, impedir a divulgação de um relatório cujos resultados ameaçam a credibilidade pública da organização²², proibir determinados actores de veicular discursos potencialmente conflituantes com a versão *oficial* dos factos²³, expulsar um participante que exhibe um comportamento disruptivo, enclausurar em espaços vigiados os que recusam subordinar-se aos parâmetros da “normalidade” ou, de forma mais drástica, liquidar literalmente o agente “subversivo”, constituem possíveis exemplos de *liquidação física*.

Por seu lado, a *liquidação conceptual* reporta-se à neutralização do agente “subversivo” pela via da sua condenação à “morte cívica”²⁴, seja negando-lhe o estatuto de actor competente (ou questionando-lhe a legitimidade) para assumir o papel que naquele momento desempenha, seja atribuindo um estatuto de inferioridade à agenda de que é portador e, por isso, não merecedora de credibilidade. As estratégias em que se pode consubstanciar a *liquidação conceptual* são muito diversificadas, envolvendo práticas que incluem a desmoralização, a ridicularização e a ostracização. De forma complementar, a “morte cívica” pode ainda ser materializada através da criação de “poderes paralelos”. Neste caso, o agente é neutralizado pelo seu “esquecimento” em favor de outros agentes julgados menos subversivos.

E Maria reconhece nesta explicação muitos dos episódios que fizeram parte do seu contexto de vida profissional.

Mais do que a própria violência que encerra para quem é “vítima” deste tipo de ações, é perceber que este tipo de mecanismos foi utilizado por agentes com grandes responsabilidades educativas, e que estas ações tiveram a co-ação de outros agentes

²² “A recente polémica em torno da publicação/não publicação dos resultados da avaliação das escolas pode constituir um exemplo deste tipo de resposta institucional.” – Sá (2006)

²³ “A famosa “lei da rolha” que proibia os responsáveis dos órgãos de gestão das escolas de fazer declarações públicas em nome da escola, sem autorização superior, inscreve-se neste subtipo particular de *liquidação*.” – Sá (2006)

²⁴ “Formosinho (1989) utiliza a expressão “morte cívica” para caracterizar a estratégia seguida pelo Governo (de maioria absoluta de PSD) para “desvalorizar” e “ignorar” o trabalho da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. A este propósito este autor afirma: “A primeira estratégia [do silêncio] visava ferir de ‘morte cívica’ a C.R.S.E. por ausência de referência a ela no Parlamento, no Governo, no partido, na administração central e, por ausência de referência a ela, nos meios de comunicação social” (p. 32). “ – Sá (2006)

educativos. O que nos coloca enormes questões que ultrapassam o domínio da profissão...

Como é referido por Josso (2007, p.431),

"As práticas de reflexão sobre si, que oferecem as histórias de vida escritas centradas sobre a formação, comumente se apresentam como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver num mundo móvel, globalmente não-dominado e, no entanto, parcialmente dominável na medida das individualidades, que se faz e se desfaz sem cessar e que põe em cheque a crença em uma "identidade adquirida", em benefício de uma existencialidade sempre em obra, sempre em construção."

Como tal, as histórias da Maria constituem uma janela pela qual se pode olhar e perceber o mundo que a minha experiência profissional encerrou, designadamente em relação às temáticas apresentadas neste documento. Segundo Celestina Gomes,

"A memória autobiográfica liga-se diretamente ao Eu e ao que lhe é significativo e relevante. O Eu surge, por esta razão, como o centro em função do qual as experiências vividas são selecionadas, interpretadas e organizadas atribuindo a esta memória um carácter egocêntrico e funcionando o Eu como o historiador de um drama do qual é, simultaneamente, o autor e o protagonista (Greenwald, 1980) e que constitui, em última instância, a história de vida do indivíduo."

Numa alusão à diferença que o Eu desempenha nas diferentes culturas, refere Celestina Gomes,

"Enquanto nas culturas ocidentais o Eu desempenha um papel central, são as suas emoções que ficam registadas é a sua visão que é traduzida, nas culturas orientais a visão do Eu surge dispersa na relação com o outro."

"Enquanto nas culturas ocidentais encontramos narrativas elaboradas onde o indivíduo surge como o centro, nas culturas da Ásia Ocidental, nomeadamente na chinesa, encontramos a narração de uma história em que a vida é vivida na relação com o outro e onde o outro desempenha um papel importante."

Poderia afirmar que a história da Maria reflecte não só um grande registo de emoções como de relação com o outro, quase como uma mistura das duas culturas, oriental e ocidental.

E é refletindo esse registo de relação com os outros que se percebe o que Maurice Halbwachs menciona:

“ O ato de rememorar é efectivado por uma memória social, ou seja, as lembranças são colectivas, sendo que as nossas recordações sobre o passado podem apoiar-se sobre as lembranças dos outros e assim a exactidão do fato recordado será maior”.

E é no registo das emoções que influenciam as memórias, mesmo que individuais, que se compreende o significado das frases do mesmo autor:

“até mesmo os acontecimentos em que somente nós estivemos envolvidos tem sua base na memória colectiva”.

“cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória colectiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que eu ocupo, e que este lugar muda segundo as relações que tenho com os outros meios”

Avaliação de Desempenho Docente

Neste sentido, e relativamente à reflexão sobre a temática da avaliação de desempenho docente, Maria socorre-se de alguns registos individuais e coletivos: diversos artigos de Matias Alves escritos à época sobre o tema e que constam do blogue Terrear²⁵, os comentários feitos por alguns professores também no mesmo blogue, uma notícia de um periódico nacional e um documento elaborado por um conjunto de professores do agrupamento onde trabalhava. A utilização destes registos permitirá que a sua memória individual em articulação com a memória colectiva representada através desses registos possam sintetizar um ponto de vista partilhado, uma memória coletiva que tenta traduzir.

A Avaliação de Desempenho Docente tem uma história relativamente recente, tendo adquirido contornos singulares nos últimos cinco anos.

Neste capítulo destacarei não só o enquadramento legal dos vários modelos de avaliação de desempenho docente assim como falarei de forma mais profunda sobre a implementação do último modelo descrito. Sobre este último, debruçar-me-ei sobre a forma como se sentiu a sua implementação, tentando-a ver por diferentes vertentes e perspectivas. Iniciarei descrevendo a forma como Maria vivenciou a sua implementação, na sua atividade profissional. Trarei também outros olhares, sejam os olhares dos professores, dos responsáveis pela sua implementação em diferentes instâncias e um olhar a que chamarei “amigo crítico”.

Em resultado da adesão de Portugal à Comunidade Europeia e no âmbito de um novo quadro de exigência de conhecimentos requeridos aos funcionários públicos, o Decreto-Lei nº 184/89, de 2 de Junho, estabeleceu os princípios gerais de salários e gestão de pessoal da função pública, tendo como principal objectivo garantir a modernização administrativa através da adequação da administração à evolução da sociedade, da economia e da cultura.

Entre outros princípios, este diploma assume-se como o impulsor de projectos de melhoria da qualidade associados a projetos de desenvolvimento dos profissionais ao serviço da organização, referindo prever

“ formas de estímulo ao empenhamento individual, vertidas em modelos de promoção profissional e progressão económica, as quais têm em atenção o mérito, a experiência e o desempenho dos funcionários.”

O Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de novembro, aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório, mas enquanto num contexto inicial dá relevância a uma valorização profissional docente como motor para a melhoria no exercício destas funções, assumindo que,

“Na modernização da educação portuguesa a valorização social e profissional dos educadores, determinando a melhoria qualitativa do exercício da função docente, reveste primordial importância”,

limita-se na sua concretização à aprovação das indicações de uma nova estrutura para a carreira docente.

Tendo como pano de fundo a modernização da educação portuguesa, designadamente da gestão dos recursos humanos, foi aprovado o estatuto da carreira docente através do Decreto-Lei nº139-A/90, de 28 de Abril²⁶.

Assume-se também como normativo integrador do desenvolvimento de um código de conduta profissional, e que através da definição de direitos e deveres específicos para o pessoal

²⁵ <http://terrear.blogspot.pt/>

²⁶ A produção deste normativo enquadrou-se na Resolução do Conselho de Ministros nº8 / 89, que criou a comissão de reforma do sistema educativo (CRSE), com a incumbência de promover e coordenar a realização dos estudos necessários à reorganização do sistema educativo, conduzir à elaboração dos competentes diplomas legais, bem como os respectivos programas de aplicação ou acompanhamento.

docente, tenta servir de garante de um profissionalismo para o exercício destes profissionais. Refere este normativo,

“... os direitos e deveres específicos do pessoal docente reportam-se quer a comportamentos individuais, com relevo para a formação contínua, quer a comportamentos institucionais, na perspectiva múltipla do relacionamento com alunos, colegas, pais e encarregados de educação e comunidade em geral.”

“Por outro lado, consideram-se as normas e regras de conduta que, pela sua prática reiterada, estão interiorizadas, como o direito de intervir na orientação pedagógica, através da liberdade de iniciativa na escolha dos métodos de ensino, e o dever de gerir o processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos programas definidos, instituindo-se ainda o princípio genérico de que o desempenho da função docente se deve orientar para níveis de excelência.”

Relativamente à avaliação de desempenho docente, refere o mesmo diploma como aspeto de fundo e inovador, e como fator dependente da progressão na carreira,

“a consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira.”

Refere ainda o diploma, através do seu artigo 39º, ponto 3, como objetivos da avaliação de desempenho docente,

- a) Contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;
- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente

O Decreto Regulamentar nº13/98, de 30 de Junho, introduz um mecanismo de avaliação na carreira docente, regulamentando o acesso ao 8º escalão da carreira docente, e referindo que este se faz “pela apreciação, em provas públicas, do currículo dos candidatos e de um trabalho de natureza educacional”. Esta apreciação era realizada por um júri regional.

O primeiro regime de avaliação de desempenho docente foi regulamentado através do Decreto Regulamentar nº14/92, de 4 de Julho, tendo como objetivos únicos o desenvolvimento profissional e a regulação da progressão na carreira, e sendo este um processo limitado a um

único momento no final de cada módulo de tempo de serviço, ou seja, cada escalão. O processo consistia na entrega de um relatório crítico da atividade desenvolvida no período em questão, e nos quais deveriam ser referidos os seguintes aspetos: serviço distribuído, relação pedagógica com os alunos, cumprimentos dos programas curriculares, desempenho de cargos directivos e pedagógicos, participação em projectos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa, ações de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas, contributos inovadores no processo de ensino e aprendizagem, estudos realizados e trabalhos publicados.

O resultado desta avaliação expressava-se nas menções satisfaz ou não satisfaz, sendo que a atribuição da menção de não satisfaz estava limitada à competência de um órgão de carácter regional.

Esta avaliação limitava-se unicamente a um processo burocrático e sem qualquer tipo repercussão. Poderia acrescentar que, relativamente aos objetivos previstos no diploma, não se garantiu a sua concretização.

O processo de avaliação de desempenho docente que surge através do decreto regulamentar nº11/98, de 15 de Maio, não regista grandes alterações relativamente ao processo anterior. Tendo como período temporal o mesmo, o relatório de reflexão crítica manteve quase intactos os itens do anterior relatório. Acresce uma nova menção, Bom, que exigia procedimentos idênticos ao não satisfaz. A atribuição da menção de não satisfaz não permitia a progressão para o escalão seguinte da carreira. Este modelo mostrou-se bastante limitado na diferenciação do desempenho docente visto quase limitar-se à atribuição do satisfaz.

Num artigo escrito no seu blogue Terrear, Matias Alves (2007) apresenta de forma sucinta os três modelos de avaliação que vigoraram durante os trinta anos anteriores, da seguinte forma:

“O primeiro modelo partia do pressuposto da presunção de competência. Se o sistema universitário tinha atribuído a credencial e o próprio ME tinha recrutado via concurso, o serviço docente era presumido de Bom, sendo os próprios serviços administrativos que atribuíam a menção se não tivesse havido procedimento disciplinar contra o professor.

O segundo modelo partia de três pressupostos: num universo de grande heterogeneidade, nem toda a acção profissional podia ser considerada com o nível de Bom; nem todos os docentes mereceriam chegar ao topo da carreira; o controlo desse acesso devia ser externo à escola (pressuposto da desconfiança) e o objecto do exame não tinha directamente a ver com o desempenho profissional (diga-se que foram estes atributos que liquidaram a prova de acesso ao 8º escalão conjugados com o facto de toda a gente lá chegar).

O terceiro modelo partia do pressuposto de que toda a gente tinha direito a Satisfaz. Bastava cumprir o mínimo burocrático: frequentar umas quaisquer acções de formação,

ter os créditos correspondentes, redigir um relatório mais ou menos estandardizado. Para se aceder ao Bom, o docente tinha de o requerer, sendo olhado como trãnsfuga do rebanho.”²⁷

O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, que procedeu à alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, consagrou um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva.

Refere o anterior diploma, no seu artigo 40º,

- 1- A avaliação do desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39º da Lei de Bases do Sistema Educativo e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública, incidindo sobre a actividade desenvolvida e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente
- 2- A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência

O regime de avaliação visa assim garantir os princípios estabelecidos na lei de bases do sistema educativo e simultaneamente, garantir a aplicação do sistema integrado de avaliação do desempenho da administração pública (SIADAP).

Este estatuto trouxe profundas alterações à forma como se encontrava estruturada a carreira docente até ao momento, dividindo-a em duas categorias hierarquizadas através da criação da figura de professor titular, correspondendo-lhe também funções diferenciadas. O acesso a esta última categoria seria garantido por concurso sujeito a existência de vagas. Os requisitos exigidos para oposição a este concurso eram, cumulativamente, ter 18 anos de serviço docente efectivo, com avaliação de desempenho superior a Bom durante esse período e ser aprovado em prova pública que incidia sobre toda a actividade desenvolvida pelo docente com vista a demonstrar a sua aptidão para o exercício das funções específicas destinadas a esta categoria.

O Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro, criou os mecanismos indispensáveis à aplicação de tal sistema de avaliação, destacando como objetivos deste processo a melhoria

²⁷ <http://terrear.blogspot.pt/2007/05/avaliacao-dos-professores-entre-presuno.html> (consultada em 26 de Dezembro de 2013)

dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Com um duplo enfoque, enquadrando a carreira docente no âmbito das carreiras da administração pública, no que se refere à avaliação, a implementação deste modelo teve um colossal no clima de escola.²⁸

Como refere Matias Alves (2007)²⁹,

“surge agora um quarto modelo de avaliação que viverá da tensão entre o controlo e o desenvolvimento. Também está nas nossas mãos agir no sentido de colocarmos o acento tónico numa avaliação ao serviço da securização, da resiliência, do reconhecimento, da promoção de melhores práticas educativas.”

Maria considerava que uma das características particulares do Agrupamento de Escolas de Odisseia sempre foi o clima de escola positivo, que tinha vindo a ser construída até ao momento, e que se traduzia num ambiente de trabalho agradável, em que se aliavam os atos formais a muitos outros de carácter informal, e que permitiria dizer que a maioria dos professores se sentia bem com e no seu trabalho³⁰.

Maria percebia que o impacto deste processo de avaliação, claramente formal e externo à organização, e realizado de uma forma previamente estruturada e homogénea, traduziu-se, ao nível da organização escolar, numa nova dinâmica de relacionamentos profissionais, gerados por uma nova estrutura hierárquica introduzida e que verticalizou relações que até ao momento eram claramente horizontais.

Aliado a este aspeto, a tomada de decisões baseada em conflitos éticos provocaram grandes angústias e sofrimento.

²⁸ Haynes et al. (1993) defined school climate as the quality and frequency of interaction that takes place between the educators and the learners within a school. They explained that relationships within the school environment have an impact on the quality of the school climate; the relationships between the administration, teachers, staff, and larger community are all considered components of school climate.” - Daar (2010, p.7)

²⁹ <http://terrear.blogspot.pt/2007/05/avaliacao-dos-professores-entre-presuno.html> (consultada em 22 de Dezembro de 2013)

³⁰ “Quinones (1987) also referred to school climate as the quality of life and human interaction within a school setting.” - Daar (2010, p.7)

O comentário realizado por um professor expressa o sentimento vivido pelos professores:

“(…) Respeito todas as opções. As minhas remontam ao ECD e por aí começou o meu percurso de recusa de uma divisão que não compreendo nem aceito e de não reconhecimento de uma avaliação que na realidade em nada beneficia a qualidade dos gestos educativos nem as suas consequências na melhoria do sucesso real. Não aceitei ser distinguida de amigos e colegas excelentes profissionais que dificilmente terão algum dia a possibilidade de chegar a titulares.”

Se até à ocasião, Maria sentia que a responsabilidade na tomada de decisões não afectava directamente e profundamente os professores, o ter que assumir a implementação ao nível do agrupamento de um modelo de avaliação claramente contestado a nível nacional pelos professores, transformou o que seria um pequeno passo no assumir de novas tarefas e mais responsabilidade, num “turbilhão” de tarefas de negociação e tomadas de decisão. Aliado a isso, Maria percebia que o bom clima de escola e o ambiente de trabalho colaborativo vivido até ao momento, se deteriorava rapidamente.³¹

Maria via e sentia que pessoas que conhecia há anos e com as quais tinha estabelecido relações profissionais assentes em cordialidade, respeito mútuo, companheirismo e até amizade, se tinham transformado. E percebia que também ela se tinha transformado em “algo” contra o qual lutavam. No fundo, Maria percebia que era o rosto mais próximo de tudo aquilo contra o qual lutavam, e tudo o que não lhes era possível dizer e fazer sentir refletiam-no nela. Esta duplicidade de papéis que tinha de garantir, como representante da administração educativa perante os professores e como representante dos professores perante a administração educativa, não se tornou tarefa fácil. Tornou-se antes um verdadeiro exercício entre razão e emoção e, muitas vezes, tudo lhe parecia estar a ser visto de forma completamente distorcida. Sentia que balançava sistematicamente entre estes dois papéis e era-lhe difícil ter o distanciamento necessário para não os misturar a todo o instante.

O clima de mal estar, revolta, angústia e crispação era uma situação que se encontrava globalizada à maioria das escolas, ultrapassando os limites da própria profissão e tendo gerado inclusive um estado de tensão levando a que se extremassem posições a que quase ninguém ficava indiferente.

³¹ “Chauvin and Ellett (1993) suggested that teachers will tolerate some types of change but will strongly resist changes that are perceived to alter or threaten established normative patterns and beliefs.”- Daar (2010, p.4)

Exemplos que poderiam demonstrar o sentimento generalizado dos professores é claramente descrito através dos seguintes comentários:

“Vivi dias amargos, senti como a (...), a dor de não ter prazer em ir para a escola e em estar com os meus alunos. Como os meus 28 anos de ensino e 49 de idade não me permitiam abandonar a profissão que escolhi, tive que encontrar um caminho que não prejudicasse os meus alunos e que me restituísse o prazer de trabalhar para e com eles.”

“Não consigo perdoar o prazer que me tiraram, o prazer de ir todos os dias para a escola e (julgava eu) dar um pouco de mim a quem (julgava eu) precisava, nem que fosse um bocadinho, do meu esforço e do meu empenho. Não consigo perdoar a forma como brilhantes profissionais estão a abandonar a escola, por causa do tal clima quase esquizofrénico que se criou”.³²

Como refere Matias Alves (2008),

“A avaliação do desempenho foi durante muito tempo sobretudo um problema técnico: o modelo era inexequível, complexo, atomizante, gerador de inúmeros conflitos legais e organizacionais e de suspeições intermináveis.

Progressivamente, os problemas técnicos passaram a assumir uma dimensão sobretudo política: as pessoas começaram a não querer este modelo de avaliação. Por muitas razões objectivas e subjectivas. O modelo passou a ser a metáfora do demónio que menosprezou, espezinhou, fracturou, injustiçou, desautorizou e destruiu expectativas de exercício profissional e de carreira. Passou a ser o motivo da expressão de um cansaço, de uma revolta que foi sendo contida e que agora explodiu.”³³

“Porque o problema está muito para além do "modelo" de avaliação (que já nem existe). É mais fundo e tem a ver com as identidades e culturais profissionais.

De um lado prevalece uma certa "tentação do rebanho"; do outro a ilusão meritocrática.”³⁴

É interessante compreender os sentimentos de incredulidade e indignação percebidos por quem acompanhava de perto este processo e que Matias Alves (2007) transmite, quase como numa espécie de desabafo, compreendendo os impactos que tal modelo estava a produzir:

“Será difícil não ver que o clima, o *ethos* organizacional são a pedra basilar de qualquer mudança sucedida? Que cegueira é esta? Que surdez? Não se viu já que este modelo de avaliação, tal como está configurado, está obrigatoriamente condenado a ser revogado? Pela sua complexidade, pela sua burocracia, pelo seu finalismo, pela sua inutilidade, pelo

³² <http://terrear.blogspot.com/2008/12/heterodoxias-factos-e-interpretaes.html> consultada em 26 de Dezembro de 2013

³³ <http://terrear.blogspot.pt/2008/11/avaliacao-dimensao-politica-do-problema.html> consultada em 26 de Dezembro de 2013

³⁴ <http://terrear.blogspot.pt/2008/12/upm-e-bvio-desacordo.html> consultada em 26 de Dezembro de 2013

seu peso?

É certo que era necessário um modelo de avaliação. (...) Ligado à avaliação das organizações (no que está pouco). Preocupado mais com a melhoria do ensino e o desenvolvimento profissional e menos com a medição e as cotas”³⁵

As friezas nos relacionamentos, a antipatia, muitas vezes o silêncio e desprezo substituíam o relacionamento empático e de respeito mútuo existentes até ao momento. Como refere Daar (2010, p.4)

“School climate can be a source of educational opportunity or an impediment to opportunity (Waugh, 2000), It can therefore be assumed that when there is an alterations to the climate, optimal performance may not be achieved during the time or change. Teachers appear to be greatly affected when a change occurs.”

E o que Maria considerava mais grave e a preocupava profundamente era perceber que se tinha criado algo como uma (in)consciência colectiva do grupo que se sobrepunha à individual de tal forma que “prendia” todos àquele grupo.

O comportamento de cada um estava subordinado ao “interesse” do grupo, a visão transmitida resumir-se-ia “estamos todos juntos e lutamos por um ideal comum, lutamos contra a injustiça do processo de avaliação”. Observava como que um paradoxo, apregoavam que estavam numa democracia, lutavam pelos seus direitos, e no entanto, via-os presos a uma “ditadura” imposta pelo grupo, percebia que não tinham liberdade para tomar a sua própria posição e para expressarem o que realmente sentiam. Poder-se-ia falar num sentimento de perversidade, conforme refere Guerra (2003), citando Etkin (1993), refere-se ao conceito de perversidade da seguinte forma:

“Nós estudamos a perversidade não como um sentimento individual, como uma doença ou vírus possível de isolar, mas como uma componente das relações sociais”.

A perspetiva da Maria foi a de que se criou “algo” mais forte que o carácter das pessoas, que lhes alterou por completo as atitudes e comportamentos que teriam no seu “estado normal”. Ainda citando Guerra (2003),

³⁵ <http://terrear.blogspot.pt/2008/02/do-paradoxo.html> consultada em 29 de Dezembro de 2013

“ A irracionalidade e a perversão podem aparecer em todas as fases do processo: pensar, planificar, decidir, actuar, avaliar e mudar. As boas intenções dos actores, de cada actor, não garantem a bondade do mecanismo instalado na organização. O facto de cada pessoa que trabalha dentro da organização não ser perversa, não evita o facto de serem peças de uma engrenagem, de uma estrutura, de um mecanismo perverso.”

As reacções ao novo modelo começaram a surgir das mais variadas formas, não só ao nível interno da organização, mas também ao nível externo, surgindo uma movimentação geral e nacional por parte de professores e organizações.

Exemplo claro do sentimento generalizado é expresso por Matias Alves (2008):

“Agora, um número indeterminado de escolas e de docentes vivem na asfixia. Na maldição do tempo. Na invenção de realidades. Na fuga. Na revolta mais ou menos latente. A raiar o esgotamento e a desmotivação. Não serão todas. Mas serão, provavelmente, a maioria.

E isto causa dilacerantes problemas éticos. Ameaças identitárias cujos impactos no ser e estar na profissão são muito difíceis de prever.”³⁶

Como propõe Bolívar (2005) a propósito de uma investigação que, vinculando a crise da identidade profissional (dimensão pessoal) aos efeitos provocados por uma reforma educativa no exercício profissional (dimensão contextual), pretendia diagnosticar este tipo de situação, compreender as causas, descrever as vivências e propor caminhos de melhoria futuros:

“... a resistência manifestada pelos professores às mudanças educativas e sociais (...) são um modo de salvaguardar a sua própria identidade profissional, que os professores percebem como seriamente ameaçada. A crise de identidade docente, então, se vê provocada por um conjunto de factores (escolares e sociais) e a sua evolução está ligada a uma difícil (re)construção identitária” (tradução minha)

Um exemplo da forma como os professores sentiam esta “intromissão” na sua vida profissional e a contestaram ao nível interno do agrupamento está traduzida no documento elaborado por um conjunto de professores e dirigido à Ministra da Educação, com conhecimento aos órgãos do agrupamento.

A análise do documento permitiu a Maria verificar o sentimento de conflito existente entre a aceitação de uma avaliação mas a rejeição ao novo modelo, designadamente na frase “... vimos manifestar a nossa vontade de ser avaliados”. Na sua perspectiva, como profissionais

³⁶ <http://terrear.blogspot.pt/2008/10/8-de-novembro.html> (consultada em 22 de Dezembro de 2013)

existia o sentimento de que não ficaria bem dizerem simplesmente que não queriam ser avaliados ou que queriam uma “avaliação de faz de conta”.³⁷

A frase “... nenhuma ideologia nos move para além da convicção de que a escola pública tem de ser defendida em nome das gerações vindouras...”, traduzia, no seu ponto de vista, a forma como se tentou desviar a atenção das implicações internas que teria a implementação do modelo, antes escudando-se numa atitude de uma suposta ética profissional do grupo.

Refere também o documento “ Continuamos a acreditar que é possível encontrar um sistema de avaliação que valorize o mérito...”, principalmente o termo utilizado, *continuamos*, faz perceber uma continuidade no tempo que não existiu, como se o processo de avaliação de desempenho docente fosse um assunto que se discutia há muito tempo, o que não foi o caso. Mais uma vez penso tentar-se dar ênfase a um suposto profissionalismo.

A afirmação “mas não nos falem de divisões na carreira” traduz a dificuldade de aceitação de uma relação claramente hierarquizada e que entrava em choque com uma realidade vivida desde sempre.

Às frases anteriores se juntaram outras: “ ... a preocupação é com a gestão económica dos recursos”, “ ... a aposta no equipamento das escolas e na sua manutenção”, “ ... a resolução dos problemas que amarguram e perturbam as famílias dos nossos alunos”, que, no seu ponto de vista, poderiam ser traduzidas da seguinte forma: “ o (in)sucesso escolar não é responsabilidade dos professores mas dos problemas sociais existentes”, denotando uma clara desresponsabilização dos professores para com o sucesso dos seus alunos.

O documento termina ”expressando a nossa intenção de não entregarmos a proposta de objectivos individuais, prevista no nº9 do Dec. nº2/2009...”

A recusa em participar no processo, designadamente na entrega dos objectivos individuais previstos no diploma, alastrou-se a outros pontos pois tudo o que até ao momento se fazia de forma regular mudou de perspectiva. Refere Santos Guerra,

“O perverso não é tanto um acto isolado, um fenómeno excepcional e patente, mas antes um estado de coisas que se instala no funcionamento quotidiano da instituição escolar.”

³⁷ “David Hargreaves (1980), citado por Raposo (2012) afirma que os professores “guardam ciosamente a sua autonomia”, não gostam de ser observados nem avaliados, porque receiam as críticas que podem acompanhar tal avaliação. A palavra “autonomia” é usada para mascarar a apreensão dos professores, relativamente à sua avaliação, e para justificar a exclusão de observadores”.

Como presidente da comissão administrativa provisória, e conforme o previsto na alínea a), do artigo 29º, do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, competia a Maria cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa. O duplo papel que ela sentia ser cada vez mais conflituoso, de superior hierárquica e simultaneamente professora e colega, provocava-lhe também alguma angústia pois sentia-se em conflito consigo própria.

O sentimento vivido por Maria e que sabia ser comum a muitos outros diretores é descrito por Matias Alves (2008) de forma muito clara: “e que as direcções das escolas se sentem encurraladas numa teia de sentidos paradoxais.”³⁸

Tentou manter a sua atitude inalterável para com todos, no entanto sentia uma impotência enorme para alterar o rumo que tudo seguia.

Numa tentativa de negociação, e como uma das questões mais colocadas relativamente à entrega dos objetivos individuais era o fato de não os saberem definir e que para tal, necessitariam de formação, acedeu a prolongar o prazo para a entrega do objetivos e garantir a formação adequada. E as sessões de formação decorreram com a colaboração de formadores indicados pela DGRHE, sendo que estes momentos foram mais de uma enorme tensão do que formação, o que Maria sabia iria acontecer.

Criou-se um verdadeiro “braço de ferro” entre professores e governo que, representado através da administração educativa central, utilizava das estratégias que tinha para colocar em prática uma medida que considerava como uma “bandeira”:

“Os professores que recusem efectuar a sua auto-avaliação podem ser alvo de processos disciplinares e os conselhos executivos que não apliquem o modelo arriscam a demissão, afirma, em declarações ao «Diário de Notícias», o secretário de Estado adjunto da Educação.

Jorge Pedreira sublinha que os docentes que recusem ser avaliados podem sofrer consequências em termos de progressão na carreira bem como ser alvo de processos disciplinares.”³⁹

Como refere Matias Alves (2008),

³⁸ <http://terrear.blogspot.pt/2009/12/encurralados.html> (consultada em 29 de Dezembro de 2013)

³⁹ <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/professores-escolas-docentes-governo-avaliacao-alunos/1029296-4071.html> (consultada em 26 de Dezembro de 2013)

“Segundo o Governo, não se pode abandonar a avaliação dos docentes porque é uma medida emblemática, leia-se, estratégica, decisiva, importante para a educação dos nossos filhos. (...)”

A meu ver, nada de mais errado. Porque a realidade já a abandonou. E o drama é que existindo no Diário da República, não existe de facto para muitos milhares de professores. E mais grave ainda: está a perder-se o potencial formador e transformacional da avaliação. E fica apenas um ritual, um simulacro vazio de qualquer sentido(...)

Por isso, só entendo esta persistência como uma "cegueira" ou como um cálculo para ganhar votos.”⁴⁰

No segundo momento, correspondente ao momento da entrega dos objectivos individuais, tudo se desmoronou para quase todos. Quem disse que nunca entregaria, afinal entregou. As conversas na sala dos professores em torno do único assunto de que falavam deu lugar a um “silêncio que gritava”, as pessoas evitam claramente cruzar os olhares, muitos até deixaram de ir à sala de professores e ficavam-se pelas salas de aula.⁴¹

Maria percebia que a “(in)consciência do grupo” se tinha desfeito e dera lugar a um sentimento generalizado de desilusão e falta de sentido.

Nesta fase, iniciou uma nova tentativa de aproximação às pessoas. E gradualmente, elas voltaram a aproximar-se dela. Mas tinha sido criado um abismo entre muitos, tinham-se criado pequenos grupos que não se relacionavam uns com os outros. Subjacentes à criação destes grupos estavam os comportamentos que os seus elementos tinham adoptado relativamente ao processo de avaliação de desempenho, especificamente no que respeita à entrega ou não dos objectivos individuais.

Um exemplo que poderia muito bem demonstrar o sentimento generalizado dos professores é claramente descrito através dos seguintes comentários realizados por professores:

“... Optei por dar à ADD o peso e a importância que ela tem hoje e decidi entregar os OIs. Para esta tomada de posição, tenho que dizer que também contribuiu a falta de vontade real de dialogar que senti por parte da plataforma, uma certa arrogância, já referida, com que não me identifico e lamento dizê-lo, as atitudes de certos colegas

⁴⁰ <http://terrear.blogspot.pt/2009/01/um-dia-politicamente-intil.html> (consultada em 22 de Dezembro de 2013)

⁴¹ Flinders (1988), citado por Raposo (2012) refere que “...os sistemas de ensino atuais, dominados por princípios de racionalidade burocrática e de prestação de contas, tendem a empurrar os professores para formas de organização do trabalho em que o individualismo e o isolamento prevalecem. (...) Assim, o individualismo pode ser interpretado como uma estratégia de adaptação dos professores ao seu ambiente de trabalho”.

reveladoras de uma total falta de respeito pelos outros, intolerância, agressividade, entre outras...”⁴²

“Há muitos professores por este país fora que de uma forma brilhante diariamente investem profissionalmente no sucesso educativo dos seus alunos; nomeadamente nos mais difíceis... Muitos preencheram os Objectivos Individuais”⁴³

“Os ois são um pormenor ínfimo neste caminho que já fiz e continuarei a fazer. Não os entregar não me torna melhor nem pior do que todos os outros, independentemente das suas opções. Tenho apenas a consciência de que, tal como esses professores dedicados (entregando ou não) não mereço o tratamento que me tem sido dado nem acredito que os termos da notificação tenham cobertura legal.”¹⁹

A sigla OI utilizada nos comentários carrega um forte simbolismo e permite compreender a forma como esta etapa do processo foi vivida pelos professores, como um verdadeiro “momento de teste” na coesão do grupo, ou seja, na identidade profissional da profissão.

O comentário feito por um professor poderá traduzir quase como uma morte de uma identidade profissional que vai sendo substituída ao longo dos anos seguintes, lentamente, por uma outra estrutura identitária:

... "e onde vamos morrendo."

É precisamente esse sentir que me mutila, dia-a-dia, na escola.

Tenho tantas saudades de coisas que fazia com os meus miúdos e que agora não consigo...”⁴⁴

Num artigo escrito por Matias Alves (2008), este traduz as razões e sentimentos experimentados por quem viveu este processo:

“Há uma legião de argumentos de diversa natureza: os critérios de nomeação dos relatores não são claros; há relatores menos qualificados academicamente do que os professores observados; há falta de formação específica para o exercício dessa complexa atividade; os instrumentos de registo não são válidos nem fiáveis; o demónio da subjetividade e do amiguismo inquinam o processo. Numa palavra, a avaliação tende a não ser justa e a provocar males maiores nos modos de viver a profissão.

E é neste quadro argumentativo que se vai registando um ambiente que tende a tornar-se, segundo alguns, explosivo, caótico, perverso. O Ministério, como era de esperar, afirma

⁴² <http://terrear.blogspot.com/2008/12/heterodoxias-factos-e-interpretaes.html> (consultada em 22 de Dezembro de 2013)

⁴³ <http://terrear.blogspot.pt/2009/02/desalento-e-dor.html> (consultada em 22 de Dezembro de 2013)

⁴⁴ <http://terrear.blogspot.pt/2009/03/obsessao-da-medida-e-os-paradoxos-das.html> (consultada em 22 de Dezembro de 2013)

que o processo decorre normalmente. Mas a norma do Ministério é, por regra, também ela perversa, dípica e caótica.”⁴⁵

O ano letivo 2008/09 representa um tempo da vida profissional de Maria marcado um profundo sentir de responsabilidade na tomada de decisões. Dos grandes conflitos internos e externos que viveu/viveram, percebo que foi um momento de crescimento profissional para a Maria.

Na perspectiva de Maria, todas as alterações normativas relativas à estrutura da carreira docente e no processo de avaliação de desempenho docente provocaram um claro abalo na cultura escolar e na estrutura identitária dos professores⁴⁶. No entanto, este foi um pequeno “reajuste”, julga, relativamente àquilo que se pretendia fazer com a produção de tais normativos. A forte “carga cultural e identitária” coletiva que caracteriza este corpo profissional reagiu, crê, criando como que *anticorpos* que não permitiram que o objecto que considerava *estranho* à sua cultura e identidade fosse assimilado. Prevê que só será bem sucedido um processo que necessariamente nasça e parta do *interior* deste corpo profissional como uma necessidade, como mais um órgão que permita *regular* todo o corpo para garantir o seu pleno funcionamento.

Concluo este capítulo referindo ser claramente pertinente a existência de um processo de avaliação de desempenho docente como mais um instrumentos de gestão da escola, enquadrado e articulado com os restantes instrumentos de gestão, responsabilizador do trabalho realizado pela escola através da consecução dos seus projetos curricular e educativo. Considero também que os obstáculos são muitos para que tal que se concretize, sendo que estes só poderão ser ultrapassados com uma mudança paradigmática que contemple a existência de um sentir profissional mais profundo aliado à garantia de regulamentação ética para a profissão docente.

⁴⁵ <http://terrear.blogspot.pt/2011/02/dificil-avaliacao.html> (consultada em 22 de Dezembro de 2013)

⁴⁶ “ Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruiria pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de factores socioculturais visíveis da existencialidade. É por essa razão quês essas identidades num constante vir-a-ser, manifestação de nossas existencialidades em movimento, são em certos períodos históricos mais fortemente atingidas pelos efeitos desestruturadores de mudanças sociais, económicas e/ou políticas.” Josso (2007, p.416)

Num esforço de apreensão de todo o percurso profissional de Maria torna-se claro que as culturas de escola vivenciadas ao longo das diversas etapas condicionaram claramente a construção da sua identidade profissional, e que as memórias individuais⁴⁷ e coletivas contribuíram para o tipo de cultura vivida.

E por se tornarem significativos e recorrentes ao longo da história de Maria os temas da construção da identidade profissional e cultura de escola, farei uma breve abordagem dos mesmos. Após as mais diversas leituras, recorri a alguns autores que abordam estes temas e conceitos conforme Maria os viveu e sentiu.

Cultura de Escola

Existindo uma variedade de termos que pretendem definir cultura escolar ou variáveis relativamente próximas, Raposo (2012) resume os conceitos de cultura escolar de alguns autores e que apresento de forma cronológica:

Deal e Kennedy (1983) definem-na como

“ a forma como aqui fazemos as coisas”;

Shein (1985), define cultura como

“o nível mais profundo de ideias e crenças básicas, partilhadas pelos membros de uma organização, que operam inconscientemente e que definem, de uma forma assumida, a visão da própria organização e do seu ambiente”;

Andy Hargreaves (1992) define culturas profissionais como

“ crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”;

David Hargreaves (1995) diz que

“a cultura funciona como uma lente, através da qual se vê o mundo. Na sua essência, ela define a realidade para todos os que trabalham numa organização social”;

⁴⁷ "Por um lado, as memórias surgem organizadas em torno do Eu e, por outro lado, a percepção da continuidade do Eu, a identidade pessoal, depende das memórias que correspondem às experiências vividas. É quando o ser humano toma consciência de si enquanto ser que existe como ser único, enquanto Eu, que surge a capacidade de contar uma história (Damásio, 1999), a sua história pessoal (Greenwald, 1980) constituída por experiências que viveu, que estão gravadas na sua memória e organizadas em função do Eu constituindo aquilo que se designa por memória autobiográfica.", Celestina Gomes

Para Morgan (1997) cultura tem a ver com o modo de funcionamento espontâneo das organizações:

“ como as organizações trabalham quando não está ninguém a ver” (tradução minha);

Para Day (1999),

“cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola”.

Se Maria pudesse escolher o conceito que mais se aproximava da forma como sentia que a cultura de escola a tinha influenciado, seleccionaria, sem dúvida, o apresentado por Andy Hargreaves.⁴⁸

Construção da Identidade Profissional

Será também oportuno abordar a construção da identidade profissional⁴⁹ que, conforme Dubar, (1992) citado por Estevão (2012), é realizada pela articulação de duas componentes:

”A transação biográfica remete para o processo temporal de construção de uma identidade pessoal e social enquanto que a transação relacional remete para as relações entre os atores no seio de um espaço estruturado pelas regras e, neste sentido, para o processo de reconhecimento da identidade profissional e suas transformações. “

Do ponto de vista sociológico, segundo Giddens (2004:694), citado por Gomes (2008), este refere que a identidade pode ser definida como as características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles.

⁴⁸ Andy Hargreaves (1992) define culturas profissionais como “ crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”

⁴⁹ O conceito de identidades profissionais segundo Dubar (1991) citado por Estevão (2012), são “construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação e devem ser consideradas como o resultado ao mesmo tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Estevão, 2012)

Josso (2007, p.415) relacionando o trabalho de rememoração, designadamente no âmbito da interpretação das histórias de vida, com a (re)construção de uma identidade, refere

“ Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” .

Segundo Celestina Gomes,

"O facto da memória autobiográfica estar dependente não só da emergência do Eu mas também do seu papel de criador da história vital fez com que a sua construção fosse vista como um fenómeno psicológico e, por esta razão, como um fenómeno de algum modo privado (Wang & Brockmeier, 2002)."

Esta referência à emergência do Eu e ao seu papel de criador da história remete para uma dinâmica de definição e construção de uma identidade assente num processo de trabalho com memórias de vida.

É perceptível, através da análise dos episódios vividos por Maria, que as pessoas respondem às situações como que enquadradas, não só num contexto temporal com as “representações de si” que foram criando ao longo da sua vida, mas também numa dinâmica própria de um determinado grupo. Quando coexistem vários grupos de pertença, essa resposta torna-se mais difícil chegando a ser, por vezes, contraditória ao próprio “ser”⁵⁰ da pessoa, nos momentos em que a influência do grupo se sobrepõe a esse próprio “ser”. Mais à frente, e no que respeita à avaliação de desempenho docente e no confuso sentimento vivido por muitos directores, será possível ter a noção exata do complexo desafio que se torna “decidir”, quando se cruzam grupos com estruturas identitárias que, apesar de similares, divergem em alguns pontos. E é neste mesmo paradigma que se pode entender a complexidade de sentimentos vividos por tantos professores, no âmbito do processo de avaliação de desempenho, quando confrontados a incorporar dimensões que conflituavam com outras dimensões da representação da sua identidade profissional como a conheciam até ao momento.

Como refere Meksenas (2003), citado por Gomes (2008, p.4),

⁵⁰ “ser” da pessoa é aquilo referido como a “identidade” mais forte, ou seja, o modo como vivemos habitualmente determinado papel.

“Os modos como vivemos nossos papéis nos diferentes grupos se influenciam mutuamente, de forma que nossa identidade se constitui pela interação das especificidades desses grupos aos quais pertencemos. Isso significa que ela possui variadas dimensões, que se articulam e mudam no tempo: na verdade, não temos uma identidade, mas sim identidades.”

Esta visão acarreta pensar que afinal não somos definidos e caracterizados por uma única identidade mas como uma identidade móvel que se adequa tanto aos grupos em que nos encontramos inseridos em determinado período, como aos contextos de vida com que nos confrontamos em determinado momento.

Como é referido por Gomes (2008, p.4),

“Normas típicas do grupo como atitudes e comportamentos explicitamente reconhecidos como valores colectivos são formas relevantes de expressão da identidade de seus membros. Isso quer dizer que nossas identidades se configuram no nosso sentimento de pertença a determinados grupos levando-nos a agir prioritariamente em termos de interesses colectivos.”

Surge inevitavelmente a questão: como se articulam estes comportamentos reconhecidos como valores coletivos e que configuram o nosso sentimento de pertença com a nossa “identidade individual”? Refere o autor que somos levados a agir prioritariamente em termos de interesse colectivo. Impõe-se a questão: será que essa “identidade colectiva” se sobrepõe à individual?

Segundo Gomes (2008, p.12) citando Correia & Matos (2001, p.11),

“Apesar de ser habitado por seres dotados de vontades e capazes de se narrarem e de se transformarem nas narrativas que produzem sobre si próprios, o campo educativo, o ter-se em conta os estudos que são produzidos a seu propósito, parecer ser estruturado por um conjunto de entidades onde estes seres estão ausentes ou têm o sentido da sua existência exclusivamente dependente das relações que estabelecem com estas entidades.”

As histórias de Maria estabelecem constantemente relações de Maria com os outros, e Maria enquadra-se sempre nas relações que ela estabelece com os outros e em relação às relações que os outros estabelecem entre si. O próprio “ser” de Maria tece-se, ao longo das várias histórias, num entrelaçado de relação com os outros. E no “sentir” de Maria, o sentir-se plenamente integrada em determinado grupos, relativamente a determinadas pessoas e no

contexto de determinados ambientes, o sentir-se desenquadrada em determinados grupos, “incompreender” a postura de determinadas pessoas, arranjar estratégias de suporte a determinados ambientes, é nesta teia de sentidos e sentimentos que se percebe a sua identidade⁵¹. Porque se somos condicionados pelos grupos⁵² em que nos inserimos ao longo da nossa vida, pelos diversos contextos que vivenciamos, não deixa de ser relevante perceber que existe um componente intrínseca que nos faz sentir enquadrados ou não perante determinados modos de vivência. E é nos momentos de “decisão” que nos reconhecemos ou não. No fundo, que definimos de forma mais forte a nossa verdadeira identidade.⁵³

Quase parece determinar-se que são os momentos de decisão que afirmam a nossa identidade, seja perante os outros, seja perante nós próprios. E são os momentos de “grandes decisões” que nos colocam efectivamente diante do espelho, que nos permitem vermo-nos e conhecermo-nos. São estes momentos que nos permitem um verdadeiro exercício de auto conhecimento. Diria mais... são esses momentos os alicerces e fundadores da nossa mais intrínseca identidade.

Como refere Perrenoud (2001), ” é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.”

De toda a bibliografia que li durante a realização deste relatório, tenho que destacar a obra “Vida de Professores”, de António Nóvoa, que contribuiu para que compreendesse esta etapa da vida de Maria, e ao clarificá-la, tornou-me também mais consciente do processo de

⁵¹ " Essa trajetória põe em cena um ser-sujeito às voltas com as pessoas, com os contextos e com ele-mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização)." - Josso (2007, p.420)

⁵² “A construção de identidades profissionais passa pela comunicação entre as pessoas. São elas, em relação e em comunicação, que constroem novas identidades colectivas.” – Lopes (2005) citado por Gomes (2008, p.12)

⁵³ “...a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade." - Josso (2007, p. 416)

mudança que estava a dar-se com ela. Registo a frase de Nóvoa (2005, p.46) citando Candide, “ as pessoas fogem dos horrores e decepções da vida social para ir cultivar o seu jardim”, o que para além da compreensão trazida, me impulsiona a realizar o esforço de manter a protagonista destas histórias na continuidade dum trabalho de busca e partilha, e não permita que Maria desinvista daquilo que considere ser a sua própria essência.

Refere o autor, citando Jung (1926), na sua análise das etapas da vida adulta, de um “período perigoso”, por volta dos 37 – 45 anos, altura em que as pessoas fazem um primeiro “balanço” do que foi possível fazer com as suas carreiras, com a sua vida de relação e, em termos globais, consigo próprias, sendo que esta “crise” tem mais a ver com o reconhecimento de pulsões inconscientes do que com o sucesso conseguido. Maria atravessa uma fase de transição deste tipo, pois que a insatisfação sentida é independente de qualquer sucesso ou insucesso, mais como que de um processo unicamente interior se trate e a que qualquer esforço é alheio para contornar.

Mas aliado ao anterior, acredito que também todos os fatores externos contribuíram para que a história da Maria fosse assim escrita e determinada⁵⁴.

Referindo Gould (1978), o autor (Nóvoa, 2005, p.51) menciona a necessidade de garantir um clima de aceitação positiva, traduzido através da frase “ As coisas correram assim. Pois seja. Cá estou, exactamente onde estou e tal como sou”. “E este eu transforma-se, de certo modo, no centro em redor do qual organizamos o resto da nossa vida”. Pois é perspetivando-me na simplicidade da essência desta frase que pretendo dar continuidade às histórias da Maria, para que ela prossiga o seu caminho.

E relativamente às etapas da vida profissional, refere ainda Nóvoa (2005, p.51),

“ ... a etapa seguinte parecerá, do mesmo modo, uma surpresa, no momento em que a abordarmos, e uma evidência a partir do momento em que a aprendermos e apreciamos a trajectória até então”.

E Maria viverá a etapa seguinte como uma evidência, uma clara surpresa, apreciando o valor que lhe foi acrescentado pela trajectória que fez até então, valorizando cada memória e cada

⁵⁴ Assim, as transformações nas quais as pessoas se engajaram podem resultar de uma emergência interior ou ter sido provocadas pelo meio ambiente. O ser-sujeito é levado, em consequência, a gerenciar essa coexistência de lógicas de evolução e a viver, dessa maneira, uma tensão mais ou menos forte entre identidade para si e identidade para os outros” - Josso (2007, p.423)

momento. E Maria aprenderá que o amanhã é feito de memórias do futuro⁵⁵.

E essas são as memórias mais importantes pois são as que podem construir...

É perceptível que o percurso profissional de Maria foi marcado por etapas definidas e delimitadas pelas experiências que viveu, pelas atividades que desenvolveu, pelos meios que habitou e pelas relações que estabeleceu. E essas marcas

Iniciando num registo singular e em que é perceptível a forma como se vê, ao longo do seu percurso Maria vai gradualmente adquirindo um maior abertura para a “compreensão do outro”

As questões que emergem ao longo da sua carreira evoluem em tamanho e dimensões, acredito que fruto de da imediata compreensão que vai adquirindo.

Inicialmente sente necessidade de ver o seu trabalho valorizado, sendo que muita da motivação advém dos feedbacks que lhe são dados. Ao longo do tempo, a sua necessidade de ver o seu trabalho valorizado pelos outros vai sendo substituída por um sentimento interno de satisfação. Isto é especialmente relevante em momentos em que se pensaria mais duros para ela, designadamente na situação da não recondução, a sensação de injustiça é muitas vezes substituída por uma satisfação de “dever cumprido”.

⁵⁵ "... sabemos que "o mapa não é o território", essa polissemia nos leva a partir em busca de nossos seres-no-mundo potenciais e, da mesma maneira, a nos inventarmos através de nossos projetos. É assim que nossos fragmentos de memória individual e coletiva se transmutam em recursos, em fertilizantes, em inspiração para que nosso imaginário de nós-mesmos possa inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro, graças a um olhar retrospectivo sobre nós-mesmos" – Josso (2007, p.435)

CAPITULO III – PROJETO EDUCATIVO

O agrupamento de escolas de Odisseia contou, desde o seu início, com projectos educativos coerentes, no sentido em que não se constituía unicamente como um documento feito “à medida” de uma qualquer equipa e descontextualizado da realidade da vida escolar do agrupamento. No âmbito dos projectos educativos de escola, e na construção deste articulada entre o discurso da autonomia e as práticas de dependência, refere Jorge Adelino Costa:

“São variadas as situações de desenvolvimento de projectos nas escolas ... designadamente aquelas em que não existe uma conexão forte entre a intenção, a decisão e a acção e onde, de acordo com a análise de Brunsson, a organização escolar manifesta a sua dupla face de organização para a acção e de organização política.” – Costa (2007, p.108)

“Uma escola descentralizada com espaços de autonomia que permitam a decisão estratégica - nos campos da organização interna, da gestão pedagógica, curricular e da inovação, da gestão de recursos humanos, financeiros e patrimoniais - surge ainda fundamentalmente ancorada nos princípios que enformam os preâmbulos de vários diplomas legais, mas não em termos de concretização empírica.” – Costa (2007, p.110)

“Por conseguinte, na ausência de efectivas possibilidades de desenvolvimento autónomico das escolas, não se poderá esperar destas um esforço real de construção, coerência e articulação dos projectos educativos quer com outros documentos institucionais, quer, principalmente, com as práticas vigentes na acção concreta dos actores”. – Costa (2007, p.110)

Torna-se, portanto, "natural" que estes documentos se constituam como meros artefactos no interior das organizações escolares, elaborados com base em procedimentos que se foram ritualizando e naturalizando, não se traduzindo em acção inovadora, mas, quando muito, em alterações morfológicas pontuais. Foi neste sentido que, em trabalho anterior (Costa, 2003), já classificámos os projectos educativos de escola com as metáforas do projecto plágio, do projecto do chefe e do projecto sectário (aqueles em que a dimensão da participação organizacional era deficiente); do projecto manutenção, do projecto vago e do projecto ficção (quando estes não estavam sustentados pela estratégia); e do projecto ofício, do projecto cerimónia e do projecto inconsequente (nos casos em que estava ausente a função de liderança)” – Costa (2007, p.110)

No ano 2009 deu-se início a um novo projecto educativo elaborado pelo conselho pedagógico, sendo que a constituição de uma comissão para a sua elaboração constituiu a primeira fase do processo. Decidiu-se por uma organização do projecto em 3 áreas/núcleos centralizadores: eu e o conhecimento, eu e os outros e eu e os espaços. A comissão, através do trabalho realizado em sede de conselho pedagógico, tentou garantir a participação dos vários

intervenientes educativos na sua elaboração. A participação docente foi a mais ativa no processo, isto apesar de se terem verificado alguns casos específicos de inércia por parte destes. Relativamente aos alunos e pais e encarregados de educação, foi mais difícil garantir a sua participação. Não dispuseram de processos que permitissem que fossem ouvidos e tidas em conta as suas opiniões e sugestões.

Olhando para trás, verifico a pouca importância que até ao momento tinha sido atribuída aos alunos como participantes ativos neste processo⁵⁶, nunca lhes pedindo a opinião e responsabilidade num processo que sempre foi da responsabilidade de um grupo de “professores iluminados”. Aos encarregados de educação, e visto a baixa taxa de escolaridade tida pela grande maioria, em lugar de os garantir como participantes ativos arranjando processos para a sua participação, foram sempre mais visto como “um dos problemas” a resolver.⁵⁷

Apesar disso, este projecto constituía um dos eixos organizadores da vida da escola. Um e não o eixo porque efectivamente muitos aspetos essenciais ao desenvolvimento da vida escolar não se encontravam contemplados nele, assim como as frequentes alterações legislativas não o permitiam. Aliado a este aspeto, as estratégias previstas em tal projecto estratégico não se coadunavam com a organização de outros projectos desenvolvidos nacional e localmente e em que o agrupamento estava envolvido, nomeadamente os relativos às ofertas formativas diversificadas e às atividades de enriquecimento curricular do 1º ciclo do ensino básico.

A articulação deste projecto educativo com os restantes instrumentos de autonomia fazia-se ligeiramente, designadamente com o plano anual de atividades. Para tal, a estratégia passou por fazer uma ficha de apresentação de cada atividade de forma a enquadrá-la num dos eixos do projecto educativo. Notou-se efectivamente que a articulação entre estes dois instrumentos se conseguia, apesar de forma ténue e unicamente em alguns aspetos. De referir que a alguns níveis, em lugar de serem apresentadas atividades que fossem de encontro às estratégias e

⁵⁶ “A perversidade produz vítimas. Ao ter lugar no quadro da estrutura organizativa, converte o prejudicado em indefeso. Com efeito, o carácter assimétrico da comunicação situa a vítima em inferioridade de condições. A justiça é mais contundente quando consideramos que as coisas que a instituição oferece (sobretudo a instituição que se chama educativa) enquadram-se no domínio da normalidade e da equidade. Falo de injustiça e não de ilegalidade, porque essa desigualdade faz parte das regras do jogo” – Guerra (2003)

⁵⁷ “O encerramento ou a clausura institucional é um fechamento dos protagonistas sobre os seus próprios comportamentos e estruturas. O problema da perversidade é que dificilmente é reconhecida, assumida e aceite pelos seus autores. Tudo é coerente a partir do interior. A dissonância cognitiva (Festinger, 1957) dissolve-se através compensações intelectuais. (...) Por isso, é frequente que os professores desvalorizem a opinião dos pais e mães sob a desculpa de que não são especialistas, que não têm a capacidade profissional para exercer a crítica.”- Guerra (2003)

metas definidas no plano, se verificou mais uma tentativa de enquadramento das atividades já existentes, muitas vezes recorrendo-se até a uma manipulação da linguagem.⁵⁸

Houve também a tentativa de garantir a articulação do projecto educativo com o projecto curricular de agrupamento, sendo que este último tentava definir metodologias a adotar assim como partilhar uma visão comum de educação que fosse de encontro ao estabelecido no projecto educativo.

No âmbito deste projecto educativo, as metas foram claramente definidas aquando a sua elaboração, ano letivo 2009/10. Sendo que a legislação prevê para este plano estratégico a duração de três anos, as metas foram traçadas para um horizonte temporal de três anos. Acredito que a forma como no momento foram definidas não foi a mais correta, se pensada no plano da organização para ação,⁵⁹ pois basearam-se essencialmente em dados quantitativos e relativas a quase unicamente indicadores de sucesso académico: taxa de sucesso e qualidade de sucesso, cada uma delas por ano de escolaridade, sendo que estes indicadores seriam objecto de análise unicamente no final de cada ano letivo. Nas palavras Guerra (2001, p.12),

“a compreensão duma realidade complexa como a escola não se realiza através da análise dos resultados alcançados pelos alunos nas classificações. Esta visão simplista da avaliação tem dificultado e distorcido a compreensão profunda da realidade escolar.”

Não permitiam, como tal, a flexibilidade suficiente para se irem ajustando a novas alterações que entretanto surgiam. A este fato, acresce que por lei, compete ao conselho geral do agrupamento fazer o acompanhamento e a avaliação do projecto educativo.

Segundo Guerra (2001, p.11)

⁵⁸ "Perante o avolumar de exigências e de orientações de funcionamento que lhes é imposto, as organizações reagem de formas diversificadas, nomeadamente através de estratégias desconexas, duplas, ritualizadas, de modo a encontrarem os meios de, por um lado, acolherem positivamente as exigências contextuais, conformando-se aparentemente com elas, e, por outro, manterem outro tipo de procedimentos, por vezes, bastante desalinhado com a mensagem que vai sendo difundida. Esta dupla face das organizações é identificada por Brunsson com as noções de organização para a acção e organização política."- Costa, Jorge Adelino (2007)

⁵⁹ Relativamente aos planos de orientação para a acção ou política, refere Adelino Costa (2007), “Este modo de funcionamento da organização em dois planos torna-se, assim, não só natural, como benéfico para a organização, pois as intenções e os valores, mesmo que inconsistentes e que o discurso tenha que ser dirigido para o futuro e não para o presente, têm que continuar a ser geridos e perseguidos enquanto mobilizadores da acção: “A manutenção de valores elevados envolve o pecado, i.e., uma discrepância entre valores e acção. E, se forem defendidas normas que não são, ou não podem, ser adaptadas à acção, então pede-se uma certa hipocrisia. O pecado e a hipocrisia são necessários para a criação e a preservação de uma moral elevada. [...] Nada disto significa, porém, que devemos lutar pelo pecado e pela hipocrisia; eles não pertencem ao modelo de apresentação, mas sim ao modelo de resultados" (Brunsson, 2006: 270-271).”

“a avaliação reflecte a realidade das escolas e permite que os protagonistas se vejam com clareza e rigor. Da compreensão suscitada pela imagem contemplada, nascerá a decisão de corrigir um gesto, limpar o rosto, ou a realização de uma operação mais complexa.”

É na compreensão suscitada pela ideia anterior que Maria considerou ter sido este acompanhamento deficitário, pois que em mais nada se baseou a não ser na leitura do relatório anual do projecto educativo elaborada pelo conselho pedagógico. O mesmo não se passou aquando da sua avaliação final, tendo inclusive o conselho geral designado uma comissão para proceder à sua avaliação. Esta comissão elaborou um relatório de avaliação do projecto, limitando-se, na perspectiva de Maria, a uma verificação de atingimento das metas inicialmente propostas ou não. Não se permitindo uma análise ou reflexão ao conjunto de circunstâncias decorridas durante os três anos de vigência do projecto, não fazendo qualquer análise de carácter qualitativo. Havendo indicadores que ficaram aquém do esperado, o projecto foi considerado como não tendo tido sucesso.

A análise fria do resultado desta avaliação poderia permitir tirar várias ilações, uma das quais seria o rigor exigido pelo conselho geral na execução do projecto, designadamente na obtenção de melhores “resultados escolares”.

Como refere Santos Guerra (2001, p.11),

“toda a avaliação levada a cabo no seu interior tem como único objecto a aprendizagem dos alunos. Apesar de tudo, mesmo esta avaliação requereria um alargamento do seu objectivo, dado que uma parte substancial do trabalho dos alunos depende da organização, dos meios, da intervenção coordenada e do clima da instituição onde é realizado.”

Aliada à leitura anterior, outros fatos levaram Maria a não acreditar em tal propósito de rigor que eventualmente poderia existir. Porque considerou que o conselho geral associou de forma direta a avaliação do projecto educativo ao trabalho realizado pela diretora e pelo conselho pedagógico, fazendo questão de o menosprezar e fazer sentir que “não tinha tido sucesso”.

Segundo Guerra (2001, p.11),

“...o espelho tem que estar limpo e bem colocado. Não pode distorcer a imagem, como acontece com os espelhos côncavos e convexos. Os interesses, a desonestidade, a arbitrariedade, a falta de ética, deformam a imagem e confundem quem nele se quer espelhar.”

Maria percebia que os espelhos se encontravam claramente distorcidos e vários fatores confluíam para que se refletisse uma imagem já previamente determinada. O espelho, mais do que um objecto que permitisse ver a imagem reflectida, tornou-se no objeto a transformar para que se visse a imagem previamente pretendida.

Que quase desde sempre tinha sentido por parte de diversos elementos do conselho geral⁶⁰ uma necessidade de “mostrar o seu poder” sobre si e sobre o conselho pedagógico, não o podendo negar, este tornou-se evidente para Maria em vários momentos. A percepção desta situação da sua parte levou-a a diminuir a sua “presença” neste órgão, não no sentido físico mas no de ter uma participação menos ativa nas reuniões⁶¹. Mas o “fosso” estava criado entre estes órgãos. A sua tentativa ao longo dos tempos em que esta situação se manteve, e que acredita ter resultado em parte, foi manter uma distância/parede entre o conselho geral e o conselho pedagógico, para que as fracas apreciações sobre o trabalho desenvolvido pela diretora e conselho pedagógico não fossem percebidas pelos elementos deste último órgão. Maria, como diretora, filtrava aquilo que considerava como “impurezas” e que poderiam prejudicar o normal desenvolvimento⁶² do trabalho do conselho pedagógico. Isto, porque como diretora se sentia responsável por reforçar o mais possível o trabalho e importância do conselho pedagógico⁶³, o qual sempre achou essencial para “manter um rumo saudável”⁶⁴ para

⁶⁰ Raposo (2012) refere “Há autores que consideram que a cultura de escola se constitui através de um aglomerado de várias subculturas (McLaughlin,1990 e Huberman,1992), em que entram em ação as micropolíticas dentro da escola. A escola enforma diferentes sistemas de valores que competem entre si: género, língua, etnia, religião, estatuto socioeconómico, relações de amizade e origem profissional. Se a estes fatores acrescentarmos os papéis que os diferentes membros de uma comunidade escolar desempenham: professores, alunos, pais, gestores, assistentes operacionais, cada grupo com os seus interesses próprios, torna-se evidente que a escola sofre de inúmeras tensões e pressões, que irão contribuir para definir e caracterizar essas subculturas.”

⁶¹ “A legitimidade, na perspectiva institucional, afere-se pelo alinhamento cultural, pelo apoio normativo e/ou pela consonância com as regras e leis relevantes. O peso relativo de cada uma destas bases de legitimidade varia em função do pilar institucional dominante. Em todo o caso, é possível que as organizações estejam sujeitas simultaneamente a “soberanias concorrentes”, dificultando assim respostas consistentes às solicitações conflituantes: “Os actores que se confrontam com solicitações e standards conflitantes experimentam dificuldades e agir porque a conformidade em relação a um conjunto de exigências debilita o suporte normativo de outros corpos” Scott (1995:46) citado por Sá(2006, p.210).

⁶² “...a hipocrisia e a acção são difíceis de combinar. No seu âmago, elas representam exigências em conflito da própria organização” – Nills Brunson (fonte: http://terrear.blogspot.pt/2007/01/organizacao-da-hipocrisia_27.html consultada em 29 de Dezembro de 2013)

⁶³ Para Huberman (1984), a colegialidade e a colaboração são formas de assegurar a implantação de mudanças introduzidas através de fatores externos e constituem um contributo decisivo para a implementação de reformas curriculares.”(Raposo, 2012)

⁶⁴ Raposo (2012) menciona um importante estudo sobre eficácia de escolas, *School Matters* (1988), que refere que as formas de colegialidade que se traduzem na tomada de decisões partilhada e na realização de consultas entre colegas estão entre os fatores que se associam repetidamente aos resultados escolares positivos.

o agrupamento e órgão que sempre considerou como o “coração da escola”.⁶⁵ Como poderia de outra forma garantir a motivação de quem deveria motivar os outros?

Como refere Costa (2007, p.105),

“Outra metáfora de que não nos podemos esquecer no diagnóstico da articulação frouxa de processos organizacionais (e esta directamente dirigida para as organizações escolares) é a das escolas como sistemas debilmente articulados apontada por Karl Weick (1976). Segundo o autor, as escolas são *loosely coupled*, ou seja, são organizações debilmente acopladas, já que, entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma certa desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria. São várias as situações escolares, ainda de acordo com o autor, que podemos apelidar de “*loosely coupled*”, designadamente, a débil conexão existente entre a intenção e a acção, os meios e os fins, o ontem e o amanhã. “

Maria acabou por perceber que o conselho geral se tinha tornado um órgão completamente fechado, pois nada do que se passava nas suas reuniões era transmitido para fora. Simplesmente não ecoava... a sua visão era a de que os diversos representantes da comunidade representavam-se a eles mesmos⁶⁶ e começaram a manter um elevado grau de confidencialidade relativamente a tudo o que se passava⁶⁷. Acabou também por perceber que os elementos que representavam a autarquia, eram claramente marionetas do poder político concelhio, designadamente do presidente da câmara municipal e vereadora da educação. A sua visão é a de que estes últimos “delegavam” noutros elementos um papel” não politicamente correto”.

Gradualmente começou a perceber que o seu entusiasmo relativamente a determinado aspeto levava a uma resposta menos positiva por parte deste órgão, e que as suas “reticências” relativamente a outros levava a uma mais forte convicção por parte deste órgão. Percebeu

⁶⁵ Refere Raposo (2012), “a cultura de escola é um tema complexo mas importante, porque a mudança terá que vir de dentro da própria escola e é lá dentro que se tece a teia de valores, crenças, normas, emoções, relações sociais e relações de poder, que dão forma à cultura de escola.”

⁶⁶ “Pensar que tudo é neutro ou que as pretensões dos protagonistas evitam qualquer perversão na organização escolar é, quando muito, uma ingenuidade.” - Nills Brunson (fonte: http://terrear.blogspot.pt/2007/01/organizacao-da-hipocrisia_27.html consultada em 29 de Dezembro de 2013)

⁶⁷ “Existem zonas pouco iluminadas na organização escolar. A rotina institucional, (...), o carácter ambíguo e contraditório dos seus fins, (...), os mecanismos colectivos de defesa, (...) fazem com que permaneça persistentemente obscurecida uma ampla parcela da vida organizativa das escolas.” – Nills Brunson (fonte: http://terrear.blogspot.pt/2007/01/organizacao-da-hipocrisia_27.html consultada em 29 de Dezembro de 2013)

finalmente que os dois órgãos, diretora e conselho geral, se encontravam claramente em contraciclo⁶⁸ e que seria muito difícil, quer para si, quer para bem do agrupamento⁶⁹, manter-se na direcção do mesmo. Com alguns momentos de “quase fuga”, acabou por decidir que deveria terminar o mandato para o qual tinha sido eleita.

Como refere Josso (2007, p.422)

"Uma dinâmica fundamental orienta todos os percursos. Ela nasce da confrontação entre os interesses e as lógicas individuais por um lado e, por outro, das lógicas e das pressões coletivas. Aparecem assim as potencialidades da pessoa e suas possibilidades diante das pressões de seus diferentes contextos de inserção ou de pertença simbólica. O percurso de vida se apresenta como uma longa transação ao longo da qual a pessoa age sobre seu meio ambiente, com vista a ..., ajustando-se a ele momentaneamente ou de maneira duradoura"

No dia 18 de Outubro de 2012, Maria recebeu um contato telefónico da direcção regional de educação. Questionavam se estaria interessada que o agrupamento de escolas de Odisseia fizesse parte dos territórios educativos de intervenção prioritária de 3ª geração, os designados TEIP3.

O terceiro programa de territorialização de políticas educativas de intervenção prioritária fora criado através do despacho normativo nº20/2012, e visava estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontravam em territórios com população carenciada. Partindo do pressuposto que se deveria reforçar a autonomia das escolas, tentando garantir possibilidades acrescidas para a implementação de projectos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detinham sobre as realidades locais.

⁶⁸ “A hipocrisia é uma resposta a esse mundo, um mundo em que os valores, as ideias ou as pessoas estão em conflito uns com os outros. As organizações gerem os conflitos ao reflecti-los, ao incorporarem dentro de si elementos que correspondem aos conflitos. As exigências em conflito acabam por se reflectir nas estruturas, processos e ideologias organizacionais, que posteriormente se tornam inconsistentes e baseadas em conflitos. Ao nível das suas chefias e administrações, as organizações englobam sempre facções em conflito, cultivam uma pluralidade de ideologias, generalizam em detrimento de especializarem, centram-se nos problemas e não nas soluções e tendem a envolver-se em processos de decisão pouco racionais. Estas inconsistências incorporadas definem a própria “organização da hipocrisia”- Nills Brunson (fonte: http://terrear.blogspot.pt/2007/01/organizacao-da-hipocrisia_27.html consultada em 29 de Dezembro de 2013))

⁶⁹ “... poucas organizações conseguem sobreviver se reflectirem simplesmente as exigências em conflito”- Nills Brunson (fonte: http://terrear.blogspot.pt/2007/01/organizacao-da-hipocrisia_27.html consultada em 29 de Dezembro de 2013))

Os objetivos deste programa eram: a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos, o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo, a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa, e a progressiva articulação da acção da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.

O projeto desenhou-se em torno de quatro eixos de intervenção: melhoria das aprendizagens; prevenção do abandono e absentismo e regulação do clima de escola; gestão e organização do agrupamento e relação escola-famílias-comunidade e parcerias.

Este projeto era alvo de um acompanhamento por parte da Direção geral de Educação, através da recolha de indicadores e relatórios semestrais, e assentava num contrato-programa com base num plano de melhoria, garantindo desta forma apoio nas vertentes pedagógica e financeira à execução do projeto.

O agrupamento de escolas de Odisseia encontrava-se num território educativo com todas as características que propiciavam este tipo de projecto, quer pelo elevado número de alunos subsidiados, muitos deles bastante carenciados, quer pela baixa taxa de escolarização dos pais e encarregados de educação. O aumento de recursos que adviriam com o projecto ajudariam a garantir uma melhor resposta aos problemas emergentes. Assim, Maria manifestou o seu contentamento pessoal por ter sido considerado o agrupamento de escolas de Odisseia na lista de escolas a ser contemplada por este tipo de medida, e desde logo manifestou total interesse na adesão ao projecto.

Logo que desligou o telefone, pensou no que acarretaria para o agrupamento este tipo de projecto, pois sendo um projecto educativo teria que ser aprovado pelo conselho geral do agrupamento, assim como implicaria a elaboração, em tempo recorde de um novo projecto educativo.

Assim, no dia 19 de Outubro de 2012 e após a receção do mail contendo documentos de apoio à elaboração da candidatura, que leu com cuidado, Maria percebeu que os recursos humanos e materiais que adviriam com o projecto seriam uma enorme mais valia para o agrupamento. No momento, não lhe ocorreu o que percebeu mais tarde, seria também a oportunidade de inserir uma nova dinâmica na acção de todos, inclusive na sua.

À sua preocupação com o diminuto tempo para a elaboração do projecto, que teria que ser enviado até ao dia 29 de Outubro, começou a desenhar-se também a preocupação com uma

eventual não aprovação⁷⁰ do projecto por parte do conselho geral. Solicitou, de imediato, a realização de uma reunião do conselho geral para apreciação da integração.

De imediato também, lançou um repto a três professoras⁷¹ que constituíam no momento a equipa de um projecto que se encontrava em início de desenvolvimento no agrupamento. Esta equipa tinha aceite o primeiro desafio que Maria lhes tinha lançado, e tinha já estabelecido com os elementos da equipa alguma proximidade nas poucas horas de trabalho em conjunto. Pelo conhecimento que tinha das três professoras que faziam parte deste grupo, sabia que tinha uma equipa preocupada com os alunos, as aprendizagens e claramente comprometida com a sua prática pedagógica.

Nesse final de tarde de sexta feira, estando Maria precisamente a pensar na melhor forma de pedir a colaboração desta equipa para este novo e grande desafio, sentada no seu gabinete, eis que passam as três professoras pela janela em frente a ela. Instintivamente, abriu a janela e, enquanto na boca de uma se desenhava a frase “bom fim de semana”, arremessou a pergunta: “estão disponíveis para fazer um projeto educativo teip em tempo recorde?”. Perante o olhar de perplexidade das três dirigido a ela, certamente pela surpresa de tal contato, tentou explicar em poucos minutos o que se estava a passar. À surpresa inicial, veio a expressão que já sabia, teria por parte das três, uma clara manifestação de comprometimento com o trabalho que tivesse que ser feito.⁷² E o trabalho iniciou-se precisamente nesse fim de semana, com muita troca de mails e conversa telefónica à mistura. Iniciou-se assim o início da elaboração de um projeto coordenado por esta equipa que sabia, garantiria a mobilização de muitos em torno

⁷⁰ “... que cada organização desenvolve, simultaneamente, uma “tecnologia de produção” e uma “tecnologia da narrativa”. Estas duas tecnologias são promovidas por duas “comunidades” distintas - a “comunidade da acção” e a “comunidade dos discursos” - comunidades essas que se orientam por regras específicas e que servem audiências particulares.” March (1996) citado por Sá (2006, p.210)

⁷¹ “Nos estabelecimentos escolares, os processos de mudança de certa amplitude não se desenvolvem por si mesmos. Necessitam de uma orquestração ativa, da intervenção voluntária de um determinado número de atores que trabalhem deliberadamente para orientar as coisas em um sentido definido. A mudança choca-se com ações igualmente deliberadas para bloqueá-la, adia-la ou diminuí-la.”, (Thurler. 2001)

⁷² Refere Raposo(2012), citando Lima (2000), “As culturas dos professores deverão ser perspetivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de conceções, mas também de comportamentos e práticas. Fazer agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar. Abordaremos mais frutuosamente estas culturas se as encarremos, não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiencias de trabalho”.

dela⁷³. Os dias seguintes foram de grande azáfama tanto para a equipa coordenadora como para outros que foram repentinamente “puxados” para o projeto.⁷⁴

Para cada eixo do projeto foi designado um coordenador, para cada acção incluída no projeto, designado um responsável, e em pouco tempo se havia construído como uma teia de líderes de acções, eixos e projectos. A equipa coordenadora do projeto conseguiu traçar uma estratégia de articulação e comunicação que Maria considerou ter sido muito eficaz pois permitia que à existência de muitas pessoas responsáveis pelas mais diversas vertentes se garantisse em simultâneo um enquadramento e encaixe sem vazios nem sobreposições⁷⁵. Desde as pequenas reuniões formais de cada, os momentos informais de encontro, as mensagens trocadas via mail e telefonicamente, até à realização de reuniões com todos os intervenientes envolvidos, numa semana todos estes tipos de momento se viveram.

E foi como se uma força de mudança se tivesse instalado na escola sede, em que a sigla TEIP foi pronunciada vezes sem conta e por muitos. Como é natural em qualquer organização em que as interações pessoais são imensas, as reacções emocionais não se fizeram esperar. Às muitas conversas inundadas de riso e sorriso por parte de muitos, intercalaram-se momentos de tensão entre algumas pessoas pois pareciam desenhar-se novos esquemas que retiravam a segurança que existe em tudo o que conhecemos bem. A isto não ficou alheio o conselho pedagógico que teve que realizar um esforço para se enquadrar no novo *design*⁷⁶. Um inicial constrangimento que facilmente foi ultrapassado quando se percebeu claramente *o lugar de cada um*.

⁷³ Segundo Lima (2002), não é possível encarar a escola enquanto unidade de intervenção, “se não acreditarmos que é a cultura profissional que ela acolhe que medeia todos os esforços de ação e de inovação que se possam fazer e que viabiliza ou compromete qualquer iniciativa de transformação do seu modo dominante de funcionamento” (Raposo, 2012)

⁷⁴ “The injunction to collaborative work between teachers contains the idea of producing greater consistency in practices within the school. It exudes an organizational vision of the teaching work based on a close coordination from the direction, in connection with the project of the school. The injunction uses also other logics: an institutional logic made of standards and obligations and a professional logic, inviting teachers to join and set up “real work teams.” The collective work on the professional mode would correspond to relations of cooperation which, according to Alter (2009), pursues not other interests than the creation of link and collective belonging” – Letor (2010) (Fonte: <http://tfe.revues.org/1458> , consultada em 29 de Dezembro de 2013)

⁷⁵ Segundo Brunson (2006) citado por Costa (2007, p.102), “...a organização para a acção exige “coordenação, integração e uniformidade, qualidades que irão preencher as estruturas, os processos e as ideologias organizacionais [enquanto que a organização política] exige dissolução, desintegração, isolamento e variedade nas estruturas, nos processos e nas ideologias.”

⁷⁶ “Um processo de projeto faz cada qual se conscientizar dos limites de sua própria coerência e o obriga a deslocar-se para que uma coerência coletiva se torne possível”, Thurler (2001)

Assim, em poucos dias se desenhou um projeto, a que se deu o nome de “Pequenos passos... grande passo”, e que teve como base as ações e atividades já existentes e às quais se acrescentaram uma ou outra “importada” de outra escola, designadamente a metodologia Fénix.

Um dos aspetos que achei interessante foi a “triagem” realizada de forma implícita e que levou a uma seleção das ações a integrar neste projeto mais complexo. Sem que o percebessem, acredito, os vários intervenientes acabaram por realizar uma avaliação das ações que percebiam como úteis, eficazes e adequadas ao contexto. Neste sentido, de referir Costa (2007, p.105)

"[...] a tomada de decisões não segue, portanto, os processos da sequencialidade lógica (do tipo da causalidade linear: problema - objetivos - estratégias - negociação - decisão), mas decorre no interior de um contexto situacional onde é manifesta a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objetivos e as estratégias e onde confluem e se misturam desordenadamente problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha" (Costa, 1996: 94).

Após a aprovação do projeto por parte da Direção Geral da Educação, realizaram-se algumas reuniões de apresentação deste novo projeto educativo a vários intervenientes educativos: todos os docentes do agrupamento, alunos do 4ºano de escolaridade, todos os alunos da escola sede, e um momento mais formal de apresentação aos pais e encarregados de educação para o qual foram convidados os representantes dos pais e encarregados de educação de cada turma do agrupamento e os funcionários do agrupamento que desejassem conhecer este novo projeto.

O momento público de apresentação do projecto à comunidade decorreu no salão nobre da câmara municipal e contou com a presença e participação do Professor Doutor Matias Alves, representante da Universidade Católica do Porto, da representante da Direção Geral de Educação responsável pelos projectos TEIP, Dr.ª Luísa Moreira, do Sr. Presidente da Câmara e de Maria, como Diretora do Agrupamento.

A apresentação do projecto ficou a cargo da equipa que coordenou a sua construção e que realizou um trabalho de preparação que culminou com uma brilhante apresentação, na perspectiva de Maria.

Maria considera terem sido muito importantes estes diversos momentos de divulgação do projeto, e os que recordo com mais ternura são os passados com os alunos de 4ºano. A apresentação aos alunos iniciava-se com a indicação do nome do projeto “Pequenos passos... grande passo”, lançando-se a questão aos alunos: o porquê deste nome e qual seria o seu significado. Interessante perceber que de escola para escola a resposta se mantinha invariável: “devagar se vai ao longe”. E por cada momento em que ouviu esta frase da boca dos alunos, Maria acreditou ainda mais que estava no rumo certo.

CAPITULO IV – APRENDIZAGENS MAIS RELEVANTES E CONCLUSÕES

1. A narração de histórias de vida como história escritas “a duas mãos”:

- A perspectiva emocional: um protagonista que utiliza os sentidos e sentimentos (vê, fala, age, sente,...), uma vez que as memórias são ativadas através das imagens e espaços, e estes são lembrados em função das emoções que lhes estiveram subjacentes.

- A perspectiva racional em que o autor se distancia emocionalmente e conta a sua história como vivida por outra pessoa – o protagonista – e que lha vai narrando. O autor vai dando o enquadramento teórico específico e que permite uma análise racional das histórias.

Na articulação das duas perspectivas vai-se construindo uma história de vida que, além de permitir uma visão unificadora do percurso que permite compreender “de onde vimos e quem somos”, permite perceber um sentido para tudo o que aconteceu e porque aconteceu, e torna-se garante de um perspectiva de futuro como o prolongamento de uma caminhada.

2. Sistema Educativo:

Na minha perspectiva e de forma muito sucinta, enumero os aspetos que penso serem relevantes para que sejam claramente percebidos os papéis das entidades/órgãos devem ter num sistema educativo que garanta a qualidade do sistema educativo. Assim

- Administração Educativa: Definição das políticas educativas num sentido lato, garantindo a autonomia suficiente para a definição de políticas educativas a nível municipal que permitam garantir as respostas enquadradas ao meio; Coordenação de um sistema de acompanhamento que permita aferir da qualidade das políticas educativas nacionais e municipais;

- Município: Enquadramento das políticas municipais definidas no âmbito do conselho municipal de educação no enquadramento político da organização, enquanto promotor de um projecto educativo municipal; Garante da concretização do projecto educativo municipal enquanto participante do órgão político do agrupamento;

- Conselho geral: órgão garante da participação da comunidade na definição, acompanhamento e avaliação das políticas da organização;

- Diretor: Responsabilidade por articular a lógica política e da organização para a acção;

- Conselho Pedagógica: Privilegiar a lógica da organização para acção enquanto responsável pela construção de um projecto educativo para a organização.

3. Aprendizagens relevantes:

Ao longo da elaboração deste relatório fui-me confrontando com temáticas que emergiam dos relatos e que fui referenciando ao longo do mesmo.

Como aprendizagens mais relevantes que apreendi deste percurso, considero ter sido a compreensão da forma como as várias temáticas se relacionam e articulam entre si, ou seja, uma perspectiva global da forma como se integram alguns dos elementos no processo educativo.

De forma sucinta, apresento um conjunto de pontos aglutinadores que considero serem, neste momento, referências para mim:

- A(s) cultura(s) de escola como elemento que condiciona toda a acção educativa;
- O projecto educativo como elemento regulador da cultura de escola: como passar da utopia à prática?
- O papel que pode ter a construção e implementação de um projeto educativo na dinâmica da (re)construção das memórias individuais e colectivas;
- A (re)construção das memórias individuais e colectivas como elemento fundamental para (re)construção da identidade profissional individual e colectiva;
- Uma cultura de escola permeável a diferentes concepções do trabalho;
- A avaliação de desempenho docente como um processo construído a partir do *interior* da escola, articulado com os projetos educativo e curricular de escola, e com uma vertente claramente formativa.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, Natércio (2002). *Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola*. Comunicação apresentada no II simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Universidade de Aveiro, Maio de 2002; Artigo publicado na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. RBPAAE vol.20, nº7, Jan/Jun 2004.

Alves, José Matias (2009). *A Obsessão da Medida e os Paradoxos das Evidências* – 13 de Março de 2009. <http://terrear.blogspot.pt/2009/03/obsessao-da-medida-e-os-paradoxos-das.html?q=paradoxos>

Alves, José Matias (2007). *A Organização da Hipocrisia (II)* – 27 de Janeiro de 2007. http://terrear.blogspot.pt/2007/01/organizacao-da-hipocrisia_27.html

Alves, José Matias (2008). *Avaliação: a dimensão política do problema* – 27 de Dezembro de 2008. <http://terrear.blogspot.pt/2008/11/avaliacao-dimensao-politica-do-problema.html>

Alves, José Matias (2007). *A Avaliação dos Professores - Entre a presunção de competência, controlo externo, simulacro e desenvolvimento profissional* – 7 de Maio de 2007. <http://terrear.blogspot.pt/2007/05/avaliacao-dos-professores-entre-presuncao.html>

Alves, José Matias (2009). *Desalento e dor* – 6 de Fevereiro de 2009. <http://terrear.blogspot.pt/2009/02/desalento-e-dor.html>

Alves, José Matias (2011). *Difícil Avaliação* – 4 de Fevereiro de 2011. <http://terrear.blogspot.pt/2011/02/dificil-avaliacao.html>

Alves, José Matias (2009). *Encurralados?* – 22 de Dezembro de 2009. <http://terrear.blogspot.pt/2009/12/encurralados.html>

Alves, José Matias (2008). *Heterodoxias . Factos e interpretações sobre a avaliação de professores* – 30 de Dezembro de 2008. <http://terrear.blogspot.com/2008/12/heterodoxias-factos-e-interpretacoes.html>

Alves, José Matias (2009). *Um dia politicamente inútil* – 23 de Janeiro de 2009.
<http://terrear.blogspot.pt/2009/01/um-dia-politicamente-intil.html>

Alves, José Matias (2008). *UPM e Óbvio desacordo...* – 11 de Dezembro de 2008.
<http://terrear.blogspot.pt/2008/12/upm-e-bvio-desacordo.html>

Alves, José Matias (2008). *8 de Novembro* – 30 de Outubro de 2008.
<http://terrear.blogspot.pt/2008/10/8-de-novembro.html>

Birdsall, Douglas G. (1994). *Micropolitics of the University Budgeting process: a qualitative multi-site Study*. A dissertation in Higher Education submitted to the Graduate Faculty of Texas Tech University.

Bolívar, António; Cruz, Manuel Fernandez e Ruiz, Enriqueta Molina (2005). *Investigar la identidade profesional del profesorado: una triangulación secuencial*. FQS Forum: Qualitative Social Research. Volume 6, nº1, art 12. Artigo.

Caroline Letor , « Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles », Travail et formation en éducation [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, Consulté le 24 mars 2013. URL : <http://tfe.revues.org/index1458.html>

Costa, Jorge Adelino (2007). *Projectos em educação – contributos de análise organizacional*. (pp 97-118). Universidade de Aveiro.

Daar, Sherri Eaton-Bin (2010). *School climate, teacher satisfaction and receptivity to change*. Dissertação apresentada ao College of Graduate and professional Studies. Department os Communications Disorders, Counseling, School and Educational Psychology. Indiana State University. Fonte: <http://udini.proquest.com/view/school-climate-teacher-satisfaction-goid:755310761/> (consultada em 28 de Dezembro de2013) .

Diniz, Marise Soares (2012). *Tardif, Maurice. Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Estevão, Carlos (org), (2012). *Políticas de formação, ética e profissionalidade - A ética na construção da identidade profissional e da profissão docente..* Curitiba: Editora CRV, pp 167-181.

Esteve, José M. (2010), *El profesorado de Secundária. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de La Educacion contemporânea.* Facultad de Ciencias de La Educacion. Universidad de Malaga.

Fisch, Buddy(2010) *Evaluating organizational quality through narrative: a case for accreditation using the school portfolio*, International Journal of Leadership in Education, 13: 4, 455 — 487.

Formosinho, João (2006). *Dilemas organizacionais e o estatuto dos professores.* Texto com numerosas supressões, originalmente publicado na Revista Portuguesa da Educação, O Dilema Organizacional da escola de massas, Agosto 1992. Republicado nesta versão no Correio da Educação (2006). Fonte: <http://terrear.blogspot.pt/2007/01/tem-palavra-joo-formosinho.html?q=joão+formosinho> (consultado em 30 de Dezembro de 2013)

Gomes, Alberto Albuquerque (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do cursos de Pedagogia.* VI Congresso Português de Sociologia (25 a 28 de Junho de 2008). Mundos sociais: saberes e práticas. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade de Lisboa.

Gomes, Celestina. *Construção social da memória autobiográfica e histórias de vida.*

Gonçalves, José Alberto (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão.* Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 23-36. Consultado em Dezembro de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Guerra, Miguel Ángel Santos (2002). *Como num espelho – avaliação qualitativa de escolas* (conferência proferida no curso de Verão de 2001) in Azevedo, Joaquim (org), (2002). *Avaliação das escolas . Consensos e Divergências.* Porto: Asa. pp 11 a 31

Guerra, Miguel Santos (2003). *O lado obscuro da organização escolar*.

Martins, Graça. *Dar consciência à memória: negociar propostas – Integrar desvios*

Raposo, Ana Maria (2012). *Professores e contextos de trabalho: como se tece a acção docente numa escola em mudança*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – especialização em supervisão pedagógica.

Josso, Marie-Christine (2007). *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*.

Nóvoa, António (2006). *A escola e a cidadania – apontamentos incómodos*”. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/4811>

Nóvoa, António (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa lisboa. Instituto de Educação – Universidade Nova de Lisboa.

Rocha, Custódio(2007). *Racionalidades organizacionais e Relações de Poder na Escola Pública Portuguesa: Construindo uma Gestão mais Democrática*. <http://hdl.handle.net/1822/8561> (consultada em 28 de Dezembro de 2013).

Santos Guerra, Miguel Ángel (2009). *Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09, pp.101-114.Consultado em Dezembro de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Sá, Virgínio (2006). *A abordagem (neo)institucional: ambiente(s), processos, processos, estruturas e poder*. Fonte: Lima, Licínio – org (2006). *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto, ASA. pp 197-248.

Smolka, Ana Luiza (2000). *A memória em questão: uma perspetiva histórico-cultural*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00.

Thurler, Mônica Gather (2001). *Inovar no interior da escola*. Artmed. Porto Alegre

Teodoro, António (1995). *Reforma Educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa*. Educação, Sociedade & cultura nº4, 1995, 49-70.